
Т.И. Скрипникова

**МЕТОДИКА
ФОРМИРОВАНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Учебное пособие



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Дальневосточный федеральный университет»
(ДФУ)

ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ

Т.И. Скрипникова

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Учебное пособие

Электронное издание

Владивосток
Дальневосточный федеральный университет
2017

УДК 378.147.31
ББК 81.2Анг я73
С 45

Автор-составитель:

Скрипникова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования романо-германских языков Школы педагогики ДВФУ

С 45 Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке. [Электронный ресурс]: Учебное пособие / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [авт.-сост. Т.И. Скрипникова]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru/.....> – Загл. с экрана.
ISBN 978-5-7444-3876-0

Учебное пособие включает в себя тексты лекций, раскрывающие лингвистические, психолого-лингвистические и дидактические основы методики обучения иностранным языкам в свете современного понимания вопросов иноязычного образования. Содержание и построение лекционного материала позволяет преобразовать лекцию как традиционную форму обучения в активный познавательный процесс, способствующий развитию методологической культуры будущих учителей иностранного языка.

Пособие предназначается для студентов, обучающихся по программе «Педагогическое образование: Иностранные языки», а также преподавателей и учителей иностранного языка.

УДК 378.147.31
ББК 81.2Анг я73

Электронное издание

Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке

Учебное пособие

Составитель

Скрипникова Татьяна Ивановна

В авторской редакции

Дальневосточный федеральный университет
690091, г. Владивосток, ул. Суханова, 10
editor_dvfu@mail.ru; (423) 2265443

Заказ № 94, от 16.06.2017 г.

969 Кб

ISBN 978-5-7444-3876-0

© ФГАОУ ВО «ДВФУ», 2017

Содержание

| | |
|--|----|
| Методический комментарий | 5 |
| Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке | 8 |
| 1. Методика обучения фонетической стороне речевой деятельности..... | 10 |
| Лекция 1. Обучение фонетической стороне иноязычной речевой деятельности..... | 10 |
| Семинарское занятие 1. Теоретические основы обучения фонетической стороне иноязычной речевой деятельности | 22 |
| Кейс 1. «Обучение фонетике» | 23 |
| Практическое занятие 1. Технология обучения фонетической стороне речевой деятельности на английском языке | 26 |
| 2. Методика обучения лексической стороне иноязычной речевой деятельности | 29 |
| Лекция 2. Обучение лексической стороне иноязычной речевой деятельности | 29 |
| Семинарское занятие 2. Теоретические основы обучения лексической стороне иноязычной речевой деятельности | 45 |
| Кейс 2. «Обучение лексике» | 46 |
| Практическое занятие 2. Технология обучения лексической стороне иноязычной речевой деятельности..... | 50 |
| 3. Методика обучения грамматической стороне иноязычной речевой деятельности | 53 |
| Лекция 3. Обучение грамматической иноязычной речевой деятельности | 53 |
| Семинарское занятие 3. Теоретические основы обучения грамматической стороне иноязычной речевой деятельности | 71 |
| Практическое занятие 3. Технология обучения грамматической стороне иноязычной речевой деятельности | 73 |
| Приложение | 78 |
| Глоссарий | 78 |
| Портфолио | 91 |
| Список использованной литературы | 96 |

Методический комментарий

«Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке» составляет отдельный модуль в курсе «Методика обучения иностранным языкам (английский язык)». Данный модуль включает лекции, семинарские и практические занятия по трем темам: 1. Методика обучения фонетической стороне речевой деятельности; 2. Методика обучения лексической стороне речевой деятельности; 3. Методика обучения грамматической стороне речевой деятельности.

Каждая тема открывается **лекцией**, которая рассчитана на 4 часа. Логика изложения лекционного материала едина для каждой темы предполагает освещение следующих вопросов:

1. Роль аспекта в реальном и учебном иноязычном общении.
2. Цели и задачи обучения аспекту иностранного языка.
3. Содержание обучения стороне иноязычной речевой деятельности.
4. Технология обучения стороне иноязычной речевой деятельности.
 - 4.1. Принципы и подходы в обучении аспекту иностранного языка.
 - 4.2. Последовательность работы над аспектным материалом;
 - 4.3. Упражнения, способы, приемы обучения стороне речевой деятельности;
 - 4.4. Контроль и оценка уровня сформированности аспектного речевого навыка.

Содержание и построение лекционного материала предполагает трансформацию лекции как традиционной формы обучения в активный познавательный процесс, направленный на развитие методологической культуры будущих учителей иностранного языка. Этому способствует соблюдение следующих *принципов* организации лекционного процесса:

1. *Снижение уровня информационного неравенства между преподавателем и студентом.* Данный принцип предполагает, что студентам предоставляется возможность заблаговременно познакомиться с содержанием лекции и получить доступ к тексту лекции в печатном или электронном варианте.

2. *Актуализация личного опыта обучаемых и опора на него в процессе конструирования нового научного знания.* Согласно этому принципу каждая лекция во вступительной части содержит рубрику «Давайте обсудим», в которой слушателям предлагаются вопросы, побуждающие воспроизводить хранящиеся в их памяти фрагменты собственного более чем десятилетнего реального овладения конкретным аспектом иностранного языка. Это позволяет бывшим школьникам и нынешним студентам осуществлять рефлекссию своего опыта, анализировать его и описывать с позиции научного знания, которое они приобрели в ходе изучения теоретических основ методики обучения иностранным языкам.

3. *Вариативное сочетание различных характеристик традиционной и активной лекции и их комбинирование в формате автономной лекции.* Приверженность данному принципу позволяют значительно повысить творческий потенциал аудитории, побуждают слушателей к интенсивной интеллектуально-познавательной и практической деятельности по овладению учебным материалом. К числу активных мы относим такие виды лекций, как: лекцию визуализацию, проблемную лекцию, лекцию пресс-конференцию, лекцию-провокацию, лекцию-беседу, лекцию-консультацию некоторые другие. Выбор формы лекции остается за преподавателем, хотя и студенты могут принимать в этом участие.

4. *Создание условий для обеспечения различных видов и форм обратной связи в формате автономной лекции.* Качество обратной связи дает преподавателю основание для осуществления объективного оценивания деятельности каждого студента во время лекции, что находит свое отражение в балльно-рейтинговой системе промежуточного и итогового контроля. В качестве форм обратной связи могут быть использованы: вопросно-ответный блиц, оперативное мини-тестирование, мобильное тестирование и др.

Каждая лекция предваряется рубриками «Содержание» и «Основные понятия». Данные пункты имеют целеполагающие функции, так как способствуют выработке ориентиров в освоении учебного материала. Наполнение «Содержания» соотносится с вопросами, которые выносятся на обсуждение на семинарском и практическом занятиях, следующих за лекцией. Перечень терминов, включенных в рубрику «Основные понятия», «покрывает» соответствующую часть Глоссария, ведение которого является обязательной компонентой теоретической подготовки студента по данному модулю. Технология ведения Глоссария описана в Приложении.

Семинарское занятие проводится после прослушивания лекции. Его целью является создание условий для осмысления и систематизации теоретических знаний по изучаемой теме и построение таким образом методологической основы для овладения технологией обучения конкретному виду речевого навыка. В структуру семинарского занятия включается работа с глоссарием, вопросы для обсуждения, практические задания и кейс.

Работа с *глоссарием* может проходить по-разному: Студентами может быть предложен воспроизведение определений терминов; комментирование дефиниций, сравнение определений, построение системных связей между понятиями; иерархия понятий и др.

Вопросы для обсуждения дают возможность студенту продемонстрировать свои дискурсивно-аналитические способности, а именно: строить связное выступление по научно-методической тематике, проводить анализ полученной информации, критически оценивать её, формировать собственную позицию, находить и формулировать аргументы в пользу той или иной точки зрения, выступать активным слушателем, вступать в беседу, дискуссию, задавать вопросы и самостоятельно искать ответы на поставленные вопросы.

Практические задания направлены на более тщательное осмысление теоретического материала с использованием различных техник переработки информации. Часто это так называемые креативные техники, с которыми студенты ознакомились при изучении предыдущего модуля: интеллект карты, когнитивные схемы и др. Творческий продукт, получаемый в результате выполнения практических заданий, предлагается разместить в Портфолио, содержание которого подлежит специальному оцениванию во время промежуточного и итогового контроля. Технология ведения Портфолио также представлена в Приложении.

Кейс – это комплект заданий, с помощью которых студенты могут применить теоретические знания на конкретном практическом материале. Выполнение кейсовых заданий обеспечивает постепенный переход к практической обучающей деятельности. Объясняя и комментируя работу с предлагаемым содержанием обучения определенному речевому навыку, студенты как бы «строят мост» для создания собственной технологии обучения и формируют собственную готовность для её реализации в условной коммуникативно-обучающей деятельности на практическом занятии.

Практическое занятие – это своего рода методическая мастерская, где студенты осуществляют первые практические шаги в реальную профессиональную деятельность. Как было замечено выше, это деятельность пока ещё условная, т.к. обучение проводится с условными учениками в условном классе, где решаются условные задачи. Реальными остаются требования, предъявляемые к деятельности «учителя», и сама личность будущего учителя, профессиональная направленность которой формируется в ходе апробирования и осмысления технологии обучения. Созданию ориентировочной основы обучающих действий «учителя» способствует изучение и применение схем деятельности, отражающих логику решения коммуникативно-познавательной задачи. Эти схемы помогают при конст-

руировании фрагмента урока и его проведении при участии одноклассников. Важной составляющей частью методической мастерской является организация ретроспективного само- и взаимонаблюдения качества решения поставленной задачи. Для этого перед проведением фрагмента урока из числа студентов учебной группы назначаются те, которые выполняют роль наблюдателей за ходом обучения и по окончании фрагмента проводят анализ, пользуясь специальной схемой. (Схема анализа предлагается в Приложении). При этом объектом наблюдения могут выступать: логика решения задачи, дидактическая речь учителя, деятельность учащихся и др. Помимо ролей наблюдателей и аналитиков, студентам предлагается принимать роли учеников конкретного этапа обучения. В ходе организуемой рефлексии, эти студенты анализируют и оценивают эффективность проведенного «урока» с двух позиций – с позиции своей роли и со своей собственной позиции как студента, изучающего методическую дисциплину. Столкновение этих двух позиций приводит к неожиданным результатам, что повышает степень осознанности выполняемой деятельности будущих учителей.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Посмотрим на схему и вспомним, какое место занимает языковая компетенция в структуре планируемых результатов обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.



Языковая (или лингвистическая) компетенция является составной частью (наряду с речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенциями) в структуре иноязычной коммуникативной компетенции как главного предметного результата обучения иностранному языку (далее – ИЯ) в школе. Владение данной компетенцией предполагает сформированность у учащихся фонетических, лексических и грамматических навыков на уровне, позволяющем осуществлять различные виды речевой деятельности в процессе общения на ИЯ. Другими словами, языковая компетенция есть владение аспектами языка, поэтому формирование языковой компетенции учащихся подразумевает обучение аспектам языка. **Аспекты языка** – есть составляющие системы языка, выделяемые с целью изучения и практического использования на занятиях в курсе обучения ИЯ.

Под системой языка, как вы помните, подразумевается множество языковых элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенное единство и целостность. В лингвистике различают следующие языковые единицы: фонемы, морфемы, слова, словосочетания, предложения и др. Такие составляющие системы языка, как фонетика, лексика, грамматика, словообразование, стилистика, образуют **аспекты обучения**. В общеобразовательной школе основными аспектами обучения выступают обучение фонетике, лексике, грамматике. Говоря об обучении аспектам языка, мы понимаем обучение трем сторонам речевой деятельности: фонетической, лексической, грамматической. Владение этими сторонами речевой деятельности составляет языковую компетенцию учащегося.

Формирование иноязычных речевых навыков осуществляется в *процессе обучения ИЯ*, который представляет собой целостную систему взаимосвязанных элементов (см. Система обучения ИЯ), играющих определенную роль в реализации взаимодействия двух активных сторон процесса образования, а именно учителя и учащегося. В ходе их взаимодействия, как известно, используются разнообразные средства, приемы, способы, формы обучения, которые составляют так называемую инструментальную сторону образовательной деятельности, т.е. технологию (от греч. *Techné* – искусство, мастерство). **Технология** – есть совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств.

Понятие технология обучения широко используется в дидактике и методике обучения иностранным языкам. Термин «технология» применяется в нескольких значениях:

1. Совокупность приемов, обеспечивающих эффективность обучения. Эти технологии затрагивают содержание и организацию учебного процесса и по своему значению близки к понятию «методика обучения» в узком, традиционном, технологическом смысле слова. Сюда можно также отнести, например, метод проектов, ролевые и деловые игры, креативные формы работы и др.;

2. Технологию применения в учебном процессе ТСО и новых информационных технологий (ИКТ - информационно-коммуникативные технологии, аудио/видео курсы, компьютерные обучающие программы, телекоммуникационные проекты, дистанционное образование/обучение и т.д.);

3. Технологии языкового образования. Эти технологии непосредственно не затрагивают учебный процесс, но влияют на языковое образование во всех его областях (*языковой портфель* как инновационная технология, лингводидактическое тестирование, положенное в основу ЕГЭ и др.).

Говоря о технологии обучения отдельному аспекту языка, мы будем, прежде всего, иметь в виду первое значение этого термина, т.е. традиционную базовую методику обучения тому или иному навыку, а также касаться современных средств и способов, существующих в передовом опыте преподавания.

1. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛЕКЦИЯ 1.

Тема: ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Содержание: фонетика, её роль и место в иноязычном общении; фонетический навык, его виды, психологические механизмы, этапы формирования; цели и содержание обучения произносительной стороне речевой деятельности; принципы и подходы в обучении фонетике; методическая типология фонетического материала, фонетическая зарядка, её роль и место на уроке; контроль за уровнем сформированности произносительных навыков.

Основные понятия:

1. Фонетика.
2. Фонетический навык.
3. Фонетический минимум.
4. Фонематический слух.
5. Артикуляционный уклад.
6. Аппроксимированное произношение.
7. Фонетическая транскрипция.
8. Фонетическая зарядка.
9. Фонетические упражнения.
10. Объект контроля в области фонетике.

Давайте обсудим:

1. Надо ли заниматься фонетикой? Когда? Сколько? Как? Зачем?
2. Что значит: обучать фонетике иностранного языка?
3. Как вы решаете, хорошая ли фонетика у говорящего на ИЯ?
4. Что из собственного опыта изучения иностранных языков вы можете привести в качестве положительных /отрицательных примеров изучения/обучения фонетике?

Роль фонетического аспекта в реальном и учебном иноязычном общении

Фонетика (от греч. *phonetikos* – звуковой, голосовой) как термин имеет три значения:

1. Раздел лингвистики (языкознания), изучающий способы образования звуков человеческой речи и их акустические свойства как аспект обучения, т.е. звуковой строй языка – совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную основу (звуки, звукосочетания, интонация).

2. Нормативная фонетика – описание произносительных норм данного языка. Произносительные нормы касаются собственно произношения, под которым понимается: 1) особенности *артикуляции* звуков речи и 2) совокупность *орфоэпических норм*, присущих той или иной разновидности языка, т.е. правил, устанавливающих единообразное произношение, соответствующее принятым в данном языке произносительным нормам. Напр., в русском языке определяющим при обучении русскому языку как иностранному является московские орфоэпические нормы, при обучении английскому языку – нормативное литературное произношение, которое обозначается как *Queen English*.

Говоря о фонетической норме речи, прежде всего, имеют в виду собственно *артикуляцию*, т.е. движение произносительных органов во время речи (артикуляция отдельных звуков). Формирование свойственных говорящим на данном языке положения и системы движения органов речи при произнесении звуков этого языка приводит к формированию

артикуляционной базы носителя языка. Помимо артикуляции к произносительным нормам относится *интонация* (от лат. INTONO – громко произносить) – ритмико-мелодическая сторона речи, чередование понижения и повышения голоса, служащих для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний. В качестве составных элементов интонации выступают: 1) мелодика речи; 2) ритм речи; 3) интенсивность речи; 4) темп речи; 5) тембр речи; 6) фразовое и логическое ударения; 7) паузация.

3. Практическая фонетика – обучение фонетической стороне речи, т.е. формирование фонетических (произносительных) навыков или овладение фонетической (произносительной) стороной речи.

Роль фонетической стороны речевой деятельности обуславливается тем фактом, что язык как средство общения существует, прежде всего, как *звуковой* язык и владение его звуковым строем является обязательным условием для общения в любой форме. Так, в устной речи говорящий не будет понят, если он нарушает фонетические нормы языка, а слушающий не поймет правильно звучащую речь, если сам не будет владеть произносительными навыками, поскольку возникнет рассогласование между его внутренним проговариванием и фактически звучащей речью, что приведет к нарушению акта коммуникации. В письменном общении при создании письменного высказывания обязательно присутствует развернутое проговаривание во внутренней речи, а чтение про себя сопровождается внутренним озвучиванием зрительно воспринимаемого текста. Озвучивание при этом носит свернутый характер, но прийти к нему можно только через развернутое сначала во внешней речи (громкое чтение), а затем во внутренней (чтение про себя). Следовательно, несовершенство произносительных навыков тормозит развитие беглости чтения. Таким образом, только наличие твердых фонетических навыков обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности.

Второй фактор важности владения правильным произношением заключается в следующем.

В момент порождения высказывания одновременно или симультанно включается сложный механизм взаимодействия голосообразования, звукообразования, сегментирования интонирования и ритмической организации речи, механизмов дыхания. С точки зрения обучения данный момент имеет стратегическое значение. У говорящего должно быть сформировано ощущение так называемой *фонационной готовности* произносительной системы, которая (готовность) воспринимается говорящим как пусковой сигнал к актуализации речевого акта. Психологически это означает чувство уверенности, отсутствие боязни, психологического барьера в общении. Отсутствие такой готовности ведет к отсутствию или снижению речевой инициативы, что имеет прямую связь с *мотивационным механизмом* речи говорящего и слушающего.

С позиций развивающего обучения освоение фонетическими (наряду с лексическими и грамматическими) средствами языка формирует иноязычную *языковую способность* – необходимое условие когнитивного развития школьников, младших школьников прежде всего. Как утверждает З.Н. Никитенко, ведущей когнитивной способностью младших школьников является *фонологическая способность*, которая вместе с рабочей памятью, слуховым и зрительным вниманием является критерием когнитивного развития младших школьников при овладении иноязычной речью. С другой стороны, несформированность способности к фонологическому осознанию иноязычной речи приводит к трудностям овладения техникой чтения и письма. Как известно, предпосылками развития чтения и письма является фонологическое осознание речи, слуховая оперативная память и «фонетическая запись» слов в долговременной памяти.

Таким образом, обучение фонетическому аспекту речевой деятельности имеет огромное значение как для развития всех целевых речевых умений, так и с точки зрения мотивационного обеспечения коммуникативно-познавательной деятельности учащихся.

Цели и задачи обучения иностранному языку в области фонетики

Цель обучения в области иноязычного произношения – овладение слухо-производительной стороной говорения и чтения, что обеспечивается:

- 1) Умениями слышать и слушать, развитие фонематического слуха;
- 2) Навыками произношения, что означает доведенное до автоматизма владение артикуляторной базой ИЯ, способами интонирования;
- 3) Развитие внутренней речи (внутреннего проговаривания) как психофизиологической основы внешней речи.

Достижение поставлено цели обеспечивается формированием фонетических навыков.

Фонетический навык – это способность правильно воспринимать слышимый звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить в речи. Показателем сформированности фонетического навыка является доведение указанных способностей до совершенства. Фонетические навыки подразделяются на слухо-производительные и ритмико-интонационные.

Слухо-производительные навыки – это навыки фонемно-правильного произношения всех изученных звуков в потоке речи, понимание всех звуков при аудировании речи других.

Ритмико-интонационные навыки – это навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других.

Психологическая характеристика произносительных навыков заключается в том, что их можно отнести, с одной стороны, к двигательным, с другой, – к речевым, т.е. по своей природе они являются *двигательно-речевыми*. Это значит, что действия, лежащие в их основе, имеют двойственный характер. Своим функционированием произносительный навык обязан движениям органов речи, поэтому он двигательный, а значит, включает двигательные операции. Но являясь звуковой стороной лексических и грамматических средств, произносительный навык участвует в формировании и формулировании мысли, т.е. является речевым, т.к. участвует в решении коммуникативных задач и влияет на качество коммуникации.

К операциям и действиям речевого механизма при формировании слухо-производительных навыков относятся *аудитивные(слуховые)* действия – это действия *различения и узнавания* как раздельно произнесенных фонем, так и фонем в звуковых комплексах, а также ритмических групп, значения интоном (как логических, так и экспрессивных). Кроме того важно иметь в виду действия и операции по *ритмической организации речевого потока*, такие как *связывание и сцепление*. При овладении этими действиями формируются *ритмико-интонационные навыки*.

По *структуре* произносительные навыки могут быть простыми и сложными. *Простой* навык – навык произнесения одного звука. *Сложный* навык – навык произнесения слов, словосочетаний, фразы.

Навыки артикуляции (произносительные) очень тесно связаны с *навыками интонирования*. Е.И. Пассов говорит, что правильнее считать, что произносительный навык состоит из двух операций: операции артикулирования и операции интонирования, и интонирование нельзя оторвать от артикуляции. Примером может послужить использование звука «а» в различных речевых ситуациях:

1. Да нет, он не гримасничает, у него нервный тик. – А ... (В смысле: «Понятно»).
2. Видимо, он не придет. – А ... (В смысле: «Что ты сказал?»).
3. Ты знаешь, Сергей ушел от Маши. – А! (В смысле: «Что ты говоришь!»).

Операции интонирования обладают качеством ситуативности, маркированы речевой задачей, чего нельзя сказать об операции артикуляции. Это, однако, не означает, подчеркивает Е.И. Пассов, говоря о коммуникативном методе обучения произносительной стороне, что целесообразно сначала усваивать артикуляцию, а затем интонирование. «Рас-

смаывая коммуникативную стратегию обучения произносительной стороне говорения, мы убедились, - пишет методист, – что артикуляцией следует овладевать только на основе прагматических характеристик речи, на основе речевых задач, что немисливо без всех операций интонирования» (Пассов, с. 179–180).

Задачи обучения в области произносительной стороны речевой деятельности перечислены в Примерных программах по дисциплине «Английский язык» в соответствии с этапами обучения для начальной, основной и старшей школ в разделе «Фонетическая сторона речи».

В начальной школе: Адекватное произношение и различение на слух всех звуков и звукосочетаний английского языка. Соблюдение норм произношения: долготы и краткости гласных, отсутствие оглушения звонких согласных в конце слога или слова, отсутствие смягчения согласных перед гласными. Ударение в слове, фразе, отсутствие ударения на служебных словах (артиклях, союзах, предлогах), членение предложений на смысловые группы. Ритмико-интонационные особенности повествовательного, побудительного и вопросительных (общий и специальный вопрос) предложений.

В основной школе: Навыки адекватного произношения и различения на слух всех звуков английского языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах. Членение предложений на смысловые группы. Соблюдение правильной интонации в различных типах предложений.

В старшей школе: Дальнейшее совершенствование слухо-произносительных навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Таким образом, выпускники общеобразовательной школы в области фонетической стороны речи должны овладеть всеми смыслоразличительными звуками (фонемами), основными интонационными структурами наиболее распространенных типов простых и сложных предложений, уметь правильно оформлять их с точки зрения ударения, ритма, мелодики и распределения пауз. В условиях общеобразовательной школы необходимо добиваться относительно правильного произношения, опираясь на принцип аппроксимации, т.е. приближения к желаемому результату. Критерием нормативности служит так называемая интеллигибельность (понимаемость речи) (А.Н. Леонтьев).

Содержание обучения фонетической стороне речевой деятельности

Под *содержанием обучения произношению* понимается все то, на основе чего происходит обучение учащихся фонетическим навыкам. В содержании обучения, как вы помните, выделяются: лингвистический компонент, психологический компонент, методологический компоненты.

Лингвистический компонент содержания обучения произносительной стороне речи включает фонетический языковой материал, отобранный по определенным принципам, т.е. *фонетический минимум*. Для того чтобы речь учащегося была понятной, он должен владеть не только всеми смыслоразличительными звуками (фонемами), но и основными интонационными структурами наиболее распространенных типов простых и сложных предложений, правильно оформлять их с точки зрения ударения, ритма, мелодики и распределения пауз (т.е. интонации).

Фонема – наименьшая далее неделимая звуковая единица языка, абстрактное представление звука. В английском языке всего 44 фонемы: 20 гласных, 24 согласных (не путать 26 букв в алфавите: 6 гласных и 20 согласных). Фонемы делятся на согласные и гласные (монофтонги, дифтонги, дифтонгоиды). *Аллофоны* – варианты, оттенки фонемы – в фонетический минимум для общеобразовательной школы не включаются.

Фонетический минимум – это фонетический материал, в котором реализуются лексика и грамматика. Он должен обеспечить правильное произношение всех звуков, звукосочетаний, интонирование наиболее употребительных типов предложений, коммуникативно важных для средней школы. Способ записи устной речи с целью точной передачи

произношения называется *транскрипцией*. В общеобразовательной школе учащиеся должны освоить фонетическую транскрипцию как способ письменной фиксации фонетического минимума.

Фонетический минимум отбирается в соответствии с тремя принципами:

1) Принцип соответствия потребностям общения. Согласно этому принципу в минимум включаются звуки и интонаемы, имеющие смысловозначительную функцию.

2) Стилистический принцип проявляется в том, что объектом обучения является полный стиль образцового литературного (нормативного) произношения.

3) Принцип учета родного языка. Для каждого языка характерна своя особая артикуляция в процессе произношения: определенное положение языка и губ, степень напряженности, общая направленность движения при артикуляции и т.д. Учитывая влияние родного языка на иноязычное произношение, звуки ИЯ условно делятся на три группы. Содержание этих групп составляет *методическую типологию фонетического материала*. Учет положения конкретного фонетического явления в методической типологии необходим при построении технологии обучения ему.

Психологический компонент содержания обучения произносительной стороной речи.

Овладение произношением требует развития таких механизмов как фонетический слух (фонематический, речевой слух) и ритмико-интонационный слух.

Фонетический слух – способность человеческого слуха к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем данного языка. Распознавание фонем облегчается их системностью, противопоставленностью друг другу хотя бы по одному признаку: звук звонкий-глухой, твердый-мягкий, долгий-краткий и т.д. Развитие речевого слуха связано с овладением правильной речевой артикуляцией. Основа механизма фонетического слуха заложена у всех.

Ритмико-интонационный слух формируется в процессе работы над интонационно-коммуникативными моделями (напр., повествовательными, вопросительными, отрицательными, побудительными предложениями). Фонетический слух необходим для обеспечения фонематичности и беглости речи. *Фонематичность* предполагает степень правильности фонетического оформления речи, достаточную для незатрудненного понимания её собеседником. *Беглость* речи – степень автоматизированности произносительных навыков, позволяющая учащимся говорить в нормальном (средне-нормальном) темпе речи – для английского и французского языков – 130–150 слов в минуту, для немецкого языка – 110–130 слов в минуту.

Овладение правильным произношением возможно лишь при усвоении *фонетической базы* ИЯ на уровне слога, словесного ударения, интонации – усвоение специфики артикуляционной базы и интонации. Для овладения фонетической базой ИЯ необходимо усвоить *артикуляционный уклад*, характерный для носителей этого языка, т.е. привычное положение органов речи в момент отсутствия артикуляционных движений. Учитель с помощью специальных упражнений должен добиться того, чтобы артикуляционный уклад ИЯ со временем стал для учащихся привычным, и они могли бы даже не замечать момента перестройки с одного артикуляционного уклада на другой. К таким упражнениям можно отнести чтение русских слов, фраз (например, пословиц, поговорок, стихотворений) с иноязычным укладом. При описании и произнесении гласного звука, например, ему дается эмоциональная характеристика, словно он является предметом одушевленным – «быстрый», «гордый», «как оловянный солдатик» и т.п.

В целом специфика английских звуков проявляется в следующем:

- а) Апикально-альвеолярная артикуляция согласных [t, d, n; s, z, l];
- б) Аспирация звуков [t, p, k];
- в) Сохранение звонкости согласных в любом положении (отсутствие оглушения в конечной позиции);
- д) Отсутствие палатализации;

- е) Долгота и краткость гласных, широта и узость (носят смысловоразличительный характер);
- ф) Дифтонгоизация ряда звуков с силовым произношением первого элемента (в русском языке дифтонгов нет);
- г) Редуцированное произношение служебных слов и неударных слогов.

К числу действий, которыми учащиеся овладевают в ходе формирования фонетических навыков, помимо уже указанных выше относятся такие действия, как восприятие и дифференциация (узнавание, различение), осмысление и осознание, имитация и репродукция, комбинирование, переключение внимания. Освоение этих действий входит также в *методологический компонент* содержания обучения произносительной стороне речи.

Технология обучения фонетической стороне речевой

Принципы и подходы в обучении фонетическим навыкам.

1. *Принцип аппроксимации.* Данный принцип введен в обучение произносительной стороне речи в условиях общеобразовательной школы, поскольку считается в школьных условиях невозможно или очень трудно добиться правильного безупречного произношения, близкого к речи носителя языка. Поэтому ставится задача добиваться от школьников *относительно правильного* произношения. С этой целью:

1) ограничивается объем фонетического материала, которым должны овладеть учащиеся. Следует отметить, что формирование любого навыка происходит в пределах определенного учебного минимума (т.е. ограниченного языкового материала). Относительно слухо-произносительных навыков данные ограничения связаны не столько с количественными, сколько с качественными параметрами;

2) допускается некоторое снижение качества произнесения отдельных звуков. То и другое имеют место в пределах, не нарушающих процесса устного общения, т.е. произношение должно быть *коммуникативно достаточным*, аппроксимированным. Интересна на этот счет точка зрения Е.И. Пассова. Он считает, что аппроксимированное произношение не отвечает требованиям коммуникации, т.к. оно позволяет быть понятым иностранцем, но не позволяет понимать аутентичную иноязычную речь (человек, который искаженно произносит, правильную речь не поймет).

Точка зрения Р.К. Миньяр-Белоручева на этот счет несколько иная: «В условиях школьного обучения вряд ли имеет смысл обучать незначительным оттенкам произношения уже знакомых фонем, если они не играют смысловоразличительную роль. ... обработке подлежат только иностранные звуки, интонаемы и другие особенности произношения, не имеющие своих аналогов в родном языке или отличающиеся от них по существенным признакам».

Существует и третья точка зрения. Например, Ю.Г. Лебедева полагает, что «допуск аппроксимации в одном звене речевой структуры неизменно влечет за собой отклонения и в других звеньях». К аппроксимации следует относиться как неизбежному временному явлению, замечает Н.Д. Гальскова, приемлемому только на начальном этапе обучения, где возможно наличие вариативности при произнесении отдельных звуков несмысловоразличительного характера, т.е. не влияющих на процесс коммуникации.

2. *Принцип коммуникативной направленности.* Обучение произношению – не самоцель, оно должно быть подчинено нуждам общения. Первичное восприятие – в потоке речи, а затем только обработка изолированного звука.

3. *Принцип сознательности.* Достигается путем объяснения особенностей произношения, сравнения звуков внутри языка, родного и иностранного, использование транскрипции, правил, инструкций.

4. *Принцип активности.* Необходимость обильной, регулярной, постоянной тренировки. Фонетические навыки долго ставятся, но быстро деавтоматизируются.

5. *Принцип наглядности* (зрительной и слуховой). В качестве зрительной наглядности выступает, в первую очередь (если не единственную), выступает артикуляторный аппарат учителя. Именно учитель с помощью собственных органов речи (губы, язык, зубы) демонстрирует артикуляторный уклад при произнесении конкретных звуков. Кроме того, можно привлекать учебные видеофрагменты, имеющиеся в большом количестве в Интернете. Слуховая наглядность обеспечивается также образцовым произношением учителя и применением аудио- и видеоматериалов.

6. *Принцип учета родного языка* заключается в сознательном применении переноса и предотвращением интерферирующего влияния звуков родного языка.

Выделяются три подхода в обучении фонетике:

1. *Артикуляторный* (В.Д. Аракин). Изучаются артикуляторные позиции, отдельные звуки, используется фонетическая транскрипция, фонетика изучается параллельно с орфографией.

2. *Имитативный*. Предложен прямистами. При этом подходе упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и ее имитацию. Это оправдывает себя в детской аудитории, но к 5 классу учащиеся утрачивают навыки имитации, поскольку не могут правильно подражать. Поэтому для средней школы такой подход не приемлем в целом, однако, применимы его отдельные элементы.

3. *Аналитико-имитативный* (дифференцированный). При этом подходе сочетаются различные способы создания новых звуковых образов: и описание артикуляции, и имитация. Все зависит от уровня обученности и обучаемости учащихся, а также характера языкового материала. Например, если ухо ребенка не тренировано и ребенок не может воспроизвести звук, учитель использует правило-инструкцию, подсказывающее на какой русский звук нужно опереться.

Последовательность работы над фонетическим материалом

При подготовке фрагмента урока по обучению фонетической стороне речи учителю в своих действиях необходимо придерживаться определенной последовательности, характерной для работы над любым аспектным материалом (фонетическим, лексическим или грамматическим). Данная последовательность выражается в следующих шагах:

Шаг 1. Методический анализ языкового материала и его сравнительно-сопоставительная характеристика с соответствующим материалом родного языка, т.е. проведение методической типологии языкового материала – сравнительно-сопоставительной характеристики иноязычного материала с аналогичным материалом в родном языке для нейтрализации отрицательного воздействия родного языка и использования положительного переноса.

Шаг 2. Определение возможных трудностей усвоения данного языкового материала учащимися конкретной группы и пути их преодоления.

Шаг 3. Планирование поэтапного формирования речевого навыка.

Шаг 4. Планирование коммуникативно-познавательной задачи согласно логике её решения.

Рассмотрим содержание перечисленных шагов при обучении фонетике.

Шаг 1. Методический анализ фонетического материала осуществляется с помощью таблицы, отражающей сравнительно-сопоставительную характеристику звуковой системы английского и русского языков.

| Группа 1. | Группа 2. | Группа 3. |
|---|--|--|
| Звуки (фонетические явления), имеющие максимальное сходство с родным языком | Звуки (фонетические явления), имеющие частичное сходство с родным языком | Звуки (фонетические явления), отсутствующие в родном языке |

Данная характеристика позволяет предвидеть возможные трудности и наметить пути их преодоления, определить характер объяснения учителя и используемых упражнений.

1) Звуки, близкие (совпадающие) к звукам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам: английские [p, b, m, n, g, s, z и др.]. При овладении указанными звуками следует опираться на перенос из родного языка и длительной работы по их постановке не требуется. Навыки овладения данными звуками строятся, как правило, на имитативной основе, специальные подробные объяснения не нужны.

2) Звуки, отличные от родного языка существенными признаками: [t, l, d и др.]. При восприятии и произнесении этих звуков особенно сильно действует интерференция, и учащиеся произносят их как привычные звуки русского языка. Эта группа требует особо пристального внимания со стороны учителя, т.к. овладение ими связано с частичной перестройкой артикуляционного уклада. Звуки этой группы считаются наиболее трудными одними методистами и второй степени трудности – другими. Как бы то ни было, в овладении такими звуками очень важно создать сознательную основу. Это обеспечивается со стороны учителя подробными образными или теоретическими объяснениями в форме правил, а со стороны учащегося требуется работа по специальному осмыслению способа выполнения действия.

3) Звуки, не имеющие аналогов в русском языке [r, w, h и др.] требуют создание новой артикуляционной базы. Поэтому некоторые считают эту группу звуков наиболее трудной, другие полагают, что создать новую артикуляционную базу легче, чем перестраивать имеющуюся. В любом случае, овладение звуками этой группы требует специальной работы, основанной на сознательном восприятии новых знаний.

Шаг 2. Для определения возможных трудностей и способов их преодоления целесообразно заполнить следующую таблицу:

| Языковой материал | Возможные трудности | | Пути преодоления трудностей | | | | | |
|-------------------|---------------------|---------------|----------------------------------|---------------|----------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------|
| | | | Способ объяснения (семантизации) | | Характер опоры | | Характер наглядности | |
| фонетический | интерференция | | переводный | беспереvodный | На родной язык | На ино-стран-ный язык | Зри-тельная / пред-метная | Слу-ховая / ситуа-тивная |
| | Внут-риязы-ковая | межъя-зыковая | | | | | | |

Шаг 3. Поэтапное формирование фонетического навыка.

| | |
|--|---|
| 1 этап: Ознакомительно-подготовительный | <p align="center">ОЗНАКОМЛЕНИЕ:</p> <p>Презентация звука: звук – слог – слово -PO*// PO – слово – слог – звук (в живой речи /в механической записи).</p> <p><i>Имитация</i> (для звуков 1-й группы)</p> <p>Объяснение способа произнесения звука (для звуков 2-й и 3-й групп):</p> <p><i>Описание</i> уклада органов речи/ Использование сравнений, сказочных персонажей/персонификация/описание через русский язык с опорой на все ощущения учащихся. <i>Инструкция или пояснение</i> должна быть краткой, образной, практически направленной;</p> <p>Первичная тренировка:</p> <p>Упражнения тренировочные: на дифференциацию – установление отличительных особенностей звука;</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <i>на воспроизведение</i> нового звука: звук – слово – РО в различных режимах: Т – Сl; Т – Gr; Т – S. |
| 2 этап: Стереотипизирующе-стандартизирующий | ТРЕНИРОВКА: Условно-речевые фонетически направленные упражнения ^Λ отработка и воспроизведение текстов, стихов, рифмовок, песен и т.д. |
| 3 этап: Ситуативно-варьирующий | ПРИМЕНЕНИЕ: Речевые фонетически направленные упражнения: Воспроизведение речевых образцов в естественных ситуациях; декламация стихов; исполнение песен; фонетические конкурсы и т.д. |

**РО – речевой образец*

Имитация – это воспроизведение звука, слова, предложения на основе услышанного слухового образа. Следует иметь в виду, что слуховое восприятие иноязычного материала учащимися может быть искаженным и даже совсем неправильным. Это объясняется тем, что слышимая речь воспринимается слушающим через призму его внутренней речи. Все фонемы, которыми он владеет, хранятся в составе его речевого механизма на так называемой фонемной решетке. Если воспринимаемые звуки имеются на решетке фонем, то их восприятие будет правильным (адекватным). Если воспринимаемые звуки там отсутствуют, то воспринимаемые звуки уподобляются во внутренней речи звукам, которые максимально близки к имеющимся, т.е. звукам родного языка. Последнее приводит к искажению сначала воспринимаемого слухового, а затем речедвигательного образа. Таким образом, и практика подтверждает это, имитация как способ овладения новым звуком имеет серьезные ограничения.

Описание артикуляции (в терминах, доступных для учащихся) как способ объяснения нового звука имеет также ограниченное применение и используется преимущественно для тех звуков, в произнесении которых принимают органы речи, которыми учащиеся могут управлять. При этом следует учитывать, что и в этих случаях органы речи имеют тенденцию «соскальзывать» на уклад, привычный для родного языка.

Постановка произношения осложняется ещё и тем, что не все имеющиеся данные описания фонологической системы изучаемого языка можно привлекать в процессе обучения, поскольку учащиеся не всегда и не все осознают способ их работы при производстве звуков родного языка. Так, если сравнительно легко можно научить учащихся управлять кончиком языка и губами, то значительно сложнее обстоит дело, когда речь идет о задней или средней спинках языка, нёбной занавеске и т.д. В этом случае мы прибегаем к так называемым воображаемым ситуациям с персонифицированными образами (Мистер Танг, обезьянка, паровозик и т.п.). При этом чаще всего используются как описание, так и имитация.

Применение ТСО позволяет прослушать образец необходимое число раз. С другой стороны ТСО позволяют фиксировать речь учащихся, что имеет определенную ценность, т.к. говорящий всегда слышит себя хуже, чем, например, собеседник, поэтому он не всегда улавливает свои произносительные ошибки и, естественно, не может их исправить. Прослушивание записи своей речи помогает услышать свое произношение со стороны, сравнить его с образцовым и внести соответствующие изменения.

При планировании и организации работы над изолированным звуком учителю всё же необходимо помнить о психолингвистических особенностях овладения данным языковым материалом. Следует не забывать, что к основным единицам речи как совокупности способов реализации речевой деятельности относятся слог, слово и речевое высказывание. Именно слог, а не изолированный звук, фонема, определяется в психологии и психолин-

гвистике как минимальная речепроизносительная единица. «Слог как единица внешней фазы речевой деятельности *говорения* реализуется через комплекс артикуляционных движений (на основе соответствующих артикуляционных укладов и речедвигательных «позиций»). В психофизиологии речи и логопедии слог как речедвигательная единица определяется термином «артикулема». Соответственно практическая реализация основных единиц языка – слова и предложения (как целого речевого высказывания) осуществляется на основе продуцирования отдельных слогов – звукосочетаний (т.е. сочетания фонем, составляющих эти единицы). Специалистам, занимающимся формированием речи детей (или восстановлением речепроизносительных возможностей у взрослых), очень важно учитывать эту закономерность реализации процесса говорения во внешнем плане» (В.А. Ковшиков, В.П. Глухов, с. 207). Из сказанного можно сделать следующий методический вывод: о формировании первоначальных речепроизносительных навыков можно говорить только тогда, когда ребенок научился произносить отрабатываемые звуки в слогах всех типов, после того как полностью сформированы слогопроизносительные навыки (с. 208).

Упражнения, способы, приемы обучения произношению

Обучение фонетической стороне начинается в начальной школе продолжается на протяжении всего курса обучения. На начальном этапе большое число фонетически направленных заданий содержится не только в учебнике, но и в рабочей тетради. Эти задания нацелены на усвоение звуко-буквенных соответствий, транскрипции, правил чтения, что непосредственно связано с отработкой адекватного произношения всех звуков и звукосочетаний английского языка. Особое внимание уделяется долготе и краткости гласных как смыслоразличительному признаку, а также дифтонгам. Ритмико-интонационные особенности английского языка отрабатываются путем имитации речи дикторов и сознательного освоения отдельных интонационных контуров (интонация общего вопроса, интонация специального вопроса).

С первого года обучения ученики формирование фонетических навыков строится на основе рифмовок, песен, стихотворений, которые не только доставляют детям радость, но и являются прекрасным материалом для тренировки интонации и произношения. Авторы УМК предлагают в этом случае следующую последовательность работы:

- Обсудите иллюстрации к тексту по-английски или по-русски; предложите детям догадаться, о чем будет эта песня, рифмовка или стихотворение. Введите новые слова, если они необходимы для понимания содержания.
- Включите аудиозапись. Дети слушают и начинают напевать мелодию.
- Включите аудиозапись второй раз с паузами после каждой строчки; дети слушают и повторяют слова по строчке.
- В третий раз при прослушивании аудиозаписи ученики подпевают (Вербницкая, 3 класс).

Большое значение для развития и поддержания произношения имеют упражнения на *активное слушание* и распознавание звуков и интоном. Такие упражнения направлены на развитие фонематического слуха, установление дифференцированных признаков, и выполняются на слух с использованием графической опоры, с голоса учителя или аудиосредства:

- Прослушайте предложения и отметьте ударные слова/количество синтагм и т.д.;
- Прослушайте ряд звуков/слов, поднимите руку/сигнальную карту/ хлопните в ладоши, когда услышите звук [...] /вопросительное предложение и др.;
- 1) Упражнения на *воспроизведение* (в том числе игровые);
- 2) *Заучивание* стихов, скороговорок, диалогов, отрывков их прозы;
- 3) *Чтение вслух* отрывков из текстов, изучаемых по учебникам (проходит две стадии: 1 – разучивание под руководством учителя или в языковой лаборатории, выставление оценки за правильность озвучивания; 2 – правильное и беглое произношение, в том числе и наизусть).

Средством поддержания сформированного фонетического навыка является *фонетическая зарядка (разминка)*. Цель фонетической зарядки – снятие и преодоление фонетических трудностей (слуховых, произносительных, ритмико-интонационных), нейтрализация влияния звуковой среды на родном языке, перестраивание артикуляционного аппарата с родного уклада на иностранный, создание и упрочивание образцов слов, по которым осуществляется самокоррекция учащихся, как по эталонам. Во время фонетической зарядки должна преследоваться только одна цель – работа над фонетической стороной. Фонетическая зарядка как отдельный фрагмент может проводиться на различных этапах урока – она выполняется в зависимости от задания, где учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями, помогает их избежать или предвосхищать. Проводится фонетическая зарядка в хоровом и/или индивидуальном режимах в течение 3–5 минут, как правило, в начале урока, хотя может осуществляться и на других этапах, особенно если речь идет о начальном этапе обучения. Материалом для фонетической зарядки могут служить: звуки, слова, словосочетания, предложения, рифмовки, поговорки и др.

Контроль и оценка уровня сформированности фонетических навыков

Контроль слухо-произносительных навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в аудировании, говорении или чтении вслух. Только в этом случае можно судить о степени практического владения фонетической стороной иноязычной речи. При оценке правильности речи следует различать *фонетические и фонологические ошибки*. Фонетические ошибки искажают качество звучания, но не нарушают смысла высказывания. Они допустимы и при оценке не принимаются во внимание. Фонологические ошибки искажают содержание высказывания. Они расцениваются как нарушение правильности речи и обязательно должны исправляться учителем.

Объектом контроля выступают произносительные навыки, которые включают в себя операции произнесения и операции интонирования. Фонетические и фонологические ошибки свидетельствуют о несформированности операций произнесения звуков и звуко-комплексов.

Операции интонирования, или как их называют просодические операции, являются объектами контроля в силу своей значимости для реализации коммуникации (как устной – при говорении, так и письменной – при чтении). К таким операциям относятся:

- 1) Расчленение фразы на синтагмы;
- 2) Ритмико-методическая организация и паузация фраз;
- 3) Расчленение текста на отдельные фразы, представляющие собой различные структурно-семантические типы, в опоре на их мелодическую организацию;
- 4) Вычленение темы и ремы в читаемом тексте с опорой на логическое ударение и паузацию.

Просодический навык при чтении означает способность читающего совершать операции по расчленению текста на следующие единицы:

- 1) Синтагмы, совпадающие с членением предложения на словосочетания (глагольные, именные) и члены предложения (группы подлежащего, сказуемого, обстоятельства и т.д.);
- 2) Предложения различных структурно-семантических типов – вопросы, просьбы, утверждения и т.д.

Для контроля слухопроизносительных навыков рекомендуется применять следующие приемы:

- 1) Озвучивание графически представленных моделей;
- 2) Чтение про себя и графическая разметка указанных моделей за определенную единицу времени;
- 3) Неоднократное прочтение вслух одного и того же отрезка текста с выделением каждый раз, с помощью эмфатического ударения, нового логического предиката;
- 4) Прочтение вслух указанного текста, выделение при этом главной информации с помощью логического ударения;

5) Озвучивание целого текста, т.е. выразительное чтение, которое требует владения всем комплексом слухопроизносительных навыков в целом, контроля сформированности всех его составляющих.

Фонетическая сторона речи выступает объектом контроля на ЕГЭ в устной его части. Так, *задание С3* предполагает чтение вслух фрагмента информационного или научно-популярного стилистически нейтрального текста (1,5 минуты на подготовку). Выполнение этого задания оценивается в 1 балл. Задание оценивается холистически:

1 балл: речь воспринимается легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение слов без нарушений нормы (допускается не более 5 фонетических ошибок, в т.ч. 1–2 ошибки, искажающие смысл)

0 баллов: речь воспринимается с трудом из-за большого количества неестественных пауз, запинок, неверной расстановки ударений и ошибок в произношении слов, ИЛИ сделано более 5 фонетических ошибок ИЛИ сделано 3 и более фонетических ошибок, искажающих смысл, ответ оценивается в 0.

Объектами итогового контроля выступают следующие речевые произносительные навыки:

На сегментном уровне (звуки):

- владеть правилами чтения и исключениями из правил, позволяющими произносить слова без грубых ошибок, искажающих смысл слова и приводящих к сбою коммуникации;

- дифференцировать и правильно произносить долгие и краткие гласные

- [i :] – [ɪ] (peak – pick) ; [ɔ :] – [ɒ] (short – shot); [ɑ :] – [ʌ] (heart – hut); [u:] – [ʊ] (pool – pull)

- дифференцировать и правильно произносить межзубные [ð] / [θ] и фрикативные согласные [z]/[s] , без замещения их межзубными фрикативными (think – sink);

- дифференцировать и правильно произносить губно-губной [w] и губно-зубной [v] согласные;

- дифференцировать и правильно произносить гласные [ɔ :] и [ɜ :] (как, например, в словах walk – work, form – firm);

- владеть «связующим r» (linking r), т.е. озвучивать конечную r/re в позиции перед гласной, если с гласной начинается следующее слово (например, where is..., there are ...)

- правильно использовать при чтении текста вслух сильную и слабую формы местоимений и других служебных слов.

На сверхсегментном уровне (интонация):

- расстановка пауз – правильное деление текста на смысловые группы (отрезки), с помощью пауз, варьирующихся по длине (более короткие внутри предложения, более длинные в конце предложения);

- расстановка фразового ударения – чередование ударных и неударных слов в зависимости от характера слов (служебные vs знаменательные части речи);

- владение нисходящим тоном для законченной смысловой группы;

- владение восходящим тоном для оформления незаконченной группы, в том числе в случае перечисления;

- правильное интонационное оформление разных коммуникативных типов высказывания.

Английский язык. 3 класс. (Forward) В 2 ч. Вербицкая М.В., Эббс Б. и др. + Audio <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html> //https://yadi.sk/d/UVEjZwxOdcHib //http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1.

Тема: Теоретические основы обучения фонетической стороне иноязычной речевой деятельности

Глоссарий:

1. Фонетика.
2. Фонетический навык.
3. Фонетический минимум.
4. Фонематический слух.
5. Артикуляционный уклад.
6. Аппроксимированное произношение.
7. Фонетическая транскрипция.
8. Фонетическая зарядка.
9. Фонетические упражнения.
10. Объекты контроля в области фонетики.

Вопросы для обсуждения:

1. Какова роль фонетического аспекта в обучении иностранному языку?
2. Каковы цели и задачи в области произношения в начальной, основной и старшей школе?
3. Что включается в понятие «содержание обучения в области фонетики»?
4. В чем заключается технология обучения иноязычным фонетическим навыкам?

Практические задания:

1. Составьте интеллект-карту (mind-map) по теме: «Обучение фонетическому аспекту иноязычной речевой деятельности» (технология составления mind-map описана в [6:79–82]) (ПОРТФОЛИО).

2. Используя материал Примерных программ по дисциплине «Английский язык» [8:7;15;23] заполните таблицу 1 «Программные требования к уровню владения речевыми навыками и умениями в общеобразовательной школе по дисциплине «Английский язык» в части «Фонетика» (ПОРТФОЛИО).

Таблица 1

Программные требования к уровню владения речевыми навыками языковой компетенции по предмету «Английский язык» в общеобразовательной школе

| Аспекты обучения | Фонетика | Лексика | Грамматика |
|---|----------|---------|------------|
| Этап обучения | | | |
| Начальная школа (2–4 классы) | | | |
| Основная школа (базовый уровень – 5–9 классы) | | | |
| Старшая школа (10–11 классы) | | | |

3. Проанализируйте содержание вводного фонетического курса во 2 классе по УМК FORWARD [1; 2:12–18, 22–29]. Выполните следующие задания (ПОРТФОЛИО):

3.1 Определите цели и задачи вводного фонетического курса, его продолжительность. Обоснуйте его необходимость. Выскажите критические замечания, если таковые возникли.

3.2 Определите содержание фонетического материала и последовательность его введения. Объясните, какими принципами руководствовались авторы в выборе такой методики.

3.3 Составьте методическую типологию фонетического материала (сравнительно-сопоставительную характеристику звуковых явлений английского и русского языков), включенного в вводный фонетический курс учетом принципа аппроксимации. Заполните таблицу 2.

Таблица 2

Методическая типология фонетического материала вводного фонетического курса
УМК «FORWARD», 2 класс

| Группы фонетических явлений | Полностью совпадают с родным языком | Частично совпадают с родным языком | Отсутствуют в родном языке |
|-----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| Фонетические явления | | | |
| Гласные звуки | | | |
| Согласные звуки | | | |
| Интонация | | | |

4. Познакомьтесь с ситуациями, предложенными в Кейсе 1 «Обучение фонетике». Дайте методическую характеристику предложенным ситуациям. Оформите её в виде таблицы (ПОРТФОЛИО).

Таблица 3

Кейс 1 «Обучение фонетике»

| № ситуации | Цель | Задача | Содержание | Способы и приемы обучения |
|------------|------|--------|------------|---------------------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |

Кейс 1. «Обучение фонетике»

Ситуация 1.

Урок 11. МОЙ ШКОЛЬНЫЙ ДРУГ

Х о д у р о к а

Организационный момент

1. Фонетическая зарядка.

[θ - ð] – при произнесении звуков язык распластан и не напряжен, кончик языка находится между зубами. Струя воздуха проходит между языком и верхними зубами. Зубы обнажены. Звонкий [ð] значительно слабее глухого [θ] и в конце слов частично оглушается. В случае ошибки типа [m], [d], не следует прижимать язык к верхним зубам, необходимо оставлять щель между зубами и языком. Чтобы избежать ошибки типа [c], [z], не следует держать язык в зазубном положении. Кончик языка должен находиться между зубами. Во избежание ошибки типа [f], [v], следует опускать нижнюю губу.

[θ - ð] - That thistle there has got thousands of thorns.

[ai-ai-ai-ai] I think mice

Are very nice.

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 49.

Ситуация 2.

Урок 2. ЛЮБОПЫТНЫЙ СЛОНЕНОК

Образовательные ресурсы: карточки с фонетическими знаками, изображение слоненка.

Х о д у р о к а

Организационный момент

I. Фонетическая зарядка.

Little brown rabbit went hippity hop,
Hippity hop, hippity hop.
Into the garden without any stop,
Hippity hop, hippity hop.
He ate for a supper a fresh carrot top,
Hippity hop, hippity hop.
Then home went the rabbit without any stop.
Hippity hop, hippity hop.

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 76–77.

Ситуация 3.

Урок 4. УРОК ЗДОРОВЬЯ

Х о д у р о к а

Организационный момент

I. Фонетическая зарядка.

Слова на доске:

| | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| When the weather is wet, | weather ['weðə] – погода |
| We must not fret. | Must [mʌst] – должен |
| When the weather is cold, | to fret [tə'fret] – раздражаться |
| We must not scold. | to scold [tə'skould] – браниться |
| When the weather is warm, | warm [wɔ:m] – теплый |
| We must not storm. | Storm [stɔ:m] – буря, гроза |
| But be thankful together, | thankful ['θæŋkful] – благодарный |
| Whatever the weather. | Whatever [wɔ:t'evə] – любой |

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 84–85.

Ситуация 4.

Урок 7. ВОСЕМЬ ДРУЗЕЙ

Х о д у р о к а

Организационный момент

I. Фонетическая зарядка.

- Children, have you ever seen a kitten drinking milk? In fact, kitten doesn't drink milk, it laps it. Could you show it? Oh, what nice kittens you are! Now I'll recite a rhyme about it and when I say "Lap, lap, lap!", please, make your kittens lap milk.

Little kitty laps her milk,
Lap, lap, lap!

Her tongue goes out,
Lap, lap, lap!
Her tongue goes in,
Lap, lap, lap!
Little kitty likes her milk,
Lap, lap, lap!
Oh, see her tongue
Go out and in,
Lap, lap, lap!

После слов «Lap, lap, lap!» учитель делает паузу, чтобы дать возможность ребятам изобразить, как котёнок пьёт молоко.

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 97.

Ситуация 5.

Урок 7. ЮФО И ЕГО ДРУЗЬЯ

Образовательные ресурсы: животные-игрушки.

Ход урока

Организационный момент

I. Фонетическая зарядка.

- 1) Finish up the rhymes.
I've got a kitten.
It's in the box.
She's got a monkey.
He's got a ... (*fox*).
The kitten's in the box.
The monkey's on the chair.
The fox is there, too
But where's the ... (*bear*).
- 2) Solve the puzzle.
This is the season
When fruit is sweet.
This the season
When school friends meet.

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 216–217.

Рекомендуемая литература:

1. Английский язык: 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. ЧС. 1/ [М.В. Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уорелл]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана – Граф: Pearson Education Limited, 2010. – 80 с. // Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html>.

2. Английский язык : 2 класс : пособие для учителя / [М.В. Вербицкая, О.В. Орлова, О.С. Миндрул и др.]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2014. – 304 с. // Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html>.

3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1998. – С. 142–148.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 267–287.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» - М.: Просвещение, 1990. – С. 91–105.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С. 175–185.
7. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык. Начальная школа. // Эл. ресурс: <http://struy.jimdo.com>.
8. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык. Базовый курс // Эл. ресурс: <http://struy.jimdo.com>.
9. Скрипникова Т.И. Подготовка к исследовательской деятельности студентов языкового вуза на основе креативного подхода: Учеб. пособие для студ. язык. вузов / Т.И. Скрипникова. – Уссурийск, Изд-во УГПИ, 2010. – С. 79–82.
10. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 100–107.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1.

Тема: ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Практические задания

1) Вспомните, в чем заключается логика решения коммуникативно-познавательной задачи (Приложение, Схема 1). Под логикой решения коммуникативно-познавательной задачи понимается устойчивая последовательность коммуникативно-обучающих действий учителя и коммуникативно-познавательных действий ученика, отражающая психологические закономерности процесса успешного взаимодействия учителя и учащихся в учебном процессе. Этой логике подчиняется как отдельный фрагмент по формированию речевого навыка (фонетического, лексического, грамматического) или умения (говорения, аудирования, чтения, письма), так и любой урок в целом.

2) Повторите Classroom English для создания языковой атмосферы на уроке на всех этапах решения коммуникативно-познавательной задачи.

3) Изучите алгоритм (последовательность) действий учителя по решению коммуникативно-познавательной задачи, направленной на формирование речевых фонетических (слухо-произносительных и ритмико-интонационных) навыков [лекция] и повторите Classroom English для реализации этих действий (Приложение).

4) Разработайте фрагмент урока по обучению фонетической стороне речевой деятельности. Составьте конспект фрагмента урока, используя схему 2 (Приложение). (ПОРТФОЛИО)

Рекомендуемые задачи*:

| № п/п | Цель фрагмента | Задача фрагмента | Содержание |
|-------|--|--|---|
| 1. | Формирование слухо-произносительных навыков) | Научить учащихся произносить новые звуки | УМК FORWARD, 2 класс, Вводный фонетический курс (выбрать урок самостоятельно) |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 2. | Формирование ритмико-интонационных навыков | Тренировка навыков выразительного чтения на основе аудиозаписи | УМК FORWARD, 3 класс: Unit 1, ex.1–2, p. 5; Unit 2, ex. 1–2, p. 10–11; Unit 6, ex. 1–2, p. 34–35 (на выбор) |
| 3. | Совершенствование фонетических навыков | Тренировка английского произношения (на материале стихотворения) | УМК FORWARD, 6 класс: Unit 9, ex.11, p. 17; Unit 10, ex. 19, p. 10 (на выбор) |
| 4. | Совершенствование фонетических навыков | Тренировать английское произношение на художественном материале | Творческая фонетическая зарядка: 1. Видео: «Сказка о звуках АЯ»//Эл. ресурс: https://youtu.be/0h6KwInjmOI 2. Детские песни на АЯ//Эл. ресурс: https://youtu.be/sqHg7W4EeY8 (на выбор) |

*Студенты группы распределяют задачи таким образом, чтобы каждая задача (№№ 1–4) была представлена на занятии. Подготовка задачи № 4 (творческая фонетическая зарядка) обязательна для каждого студента.

5) Подготовьтесь к проведению обоих фрагментов урока. Подготовьте все необходимые средства обучения: зрительную и слуховые опоры: учебник, раздаточный материал, запись на доске, аудио- или видеозапись и пр. Продумайте организацию их применения на уроке.

6) Подготовьтесь к проведению ретроспективного анализа эффективности решения поставленной задачи.

Методическая мастерская

Процедура проведения методической мастерской проводится в форме так называемой ролевой игры, в которых студенты группы выполняют следующие роли:

1. Учитель:

- готовит аудиторию для проведения условного урока;
- обеспечивает условных учеников раздаточным материалом;
- проводит урок;
- проводит ретроспективный анализ эффективности решения коммуникативно-познавательной задачи: соответствуют ли результаты обучения поставленным целям и задачам;

• осуществляет рефлексию выполненной деятельности: выделяет удачные и неудачные моменты, имевшие место на уроке, возникшие трудности и способы их преодоления, эмоциональное состояние, переживаемое в ходе взаимодействия с учащимися, точки дискомфорта и удовлетворения; выводы для совершенствования будущей деятельности.

2. Ученик (и):

- До урока: входит в позицию ученика конкретного этапа обучения, класса (например, 2 класса)
- В ходе урока: стремится действовать согласно ощущениям смоделированной позиции;

• По окончании урока: анализирует свое состояние, которое он переживал на уроке, оценивает результат обучения (отвечает на вопрос «Чему я научился за пройденный урок?») и деятельность учителя; проводит рефлекссию.

3. Наблюдатели:

• Наблюдает за конкретным объектом:

• Речевое содержание урока (дидактическая речь учителя, речевая деятельность учащихся, соотношение речи учителя и учеников);

• Методическое содержание урока (логика урока, упражнения, методические приемы, их целесообразность, эффективность, адекватность и др.)

• Проводит методический анализ по результатам наблюдения, делает критические и конструктивные замечания и предложения (Схема анализа в Приложении).

Рекомендуемая литература

1. Английский язык: 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. ЧС. 1/ [М.В. Вербицкая, Б.Эббс, Э. Уорелл]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана – Граф: Pearson Education Limited, 2010. – 80 с. //Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html>.
2. Английский язык: 2 класс: пособие для учителя / [М.В. Вербицкая, О.В. Оралова, О.С. Миндрул и др.]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2014. – 304 с. // Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html>.
3. Английский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. ЧС. 1/ [М.В. Вербицкая, Б.Эббс, Э. Уорелл]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана – Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 96 с. //Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html>.
4. Английский язык: 6 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч.[М.В. Вербицкая, М. Гаярделли, П. Реддли и др.]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана – Граф: Pearson Education Limited, 2015. – 112 с. // Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html>.
5. Jolly Phonics Songs | Jolly Phonics Collection A – Z | Great for Children // <http://getvideo.org/>.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник / Гез Н.М., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высшая школа, 1982, – С. 294–308.
7. Методика обучения ИЯ в США.: Учебник/ Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. – М.: Высшая школа, 1982. – С.308-320.
8. Пассов Е.И., Новосельцева Н.В. Лексика? Нет проблем ... It doesn't work without words: Учеб. пособ. – М.: «Ин.язык», 2000. – 272 с.

2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛЕКЦИЯ 2.

Тема: ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Содержание: лексика, её роль и место в иноязычном общении; лексический навык, его виды, психологические механизмы, этапы формирования; цели и задачи обучения лексической стороне речевой деятельности; лексический минимум и его виды; методическая типология лексического материала; содержание обучения лексической стороне речевой деятельности: лингвистический, психологический, методологический компоненты; технология обучения лексике: последовательность работы над лексическим материалом, способы семантизации лексики; упражнения, способы и приемы обучения лексике; контроль и оценка уровня сформированности лексических навыков.

Основные понятия

1. Лексика.
2. Лексический навык.
3. Виды лексических навыков.
4. Лексический минимум.
5. Активный лексический минимум
6. Пассивный лексический минимум.
7. Потенциальный словарь.
8. Фоновая лексика
9. Способы семантизации лексики.
10. Семантизационный контекст
11. Этапы работы над лексическим материалом

Давайте обсудим:

1. Что, на ваш взгляд, имеет в виду человек, который говорит: «У меня с иностранным языком все нормально, только не хватает слов (словарного запаса)»
2. На вопрос «Что вам на сегодня задали по английскому языку?» дети часто отвечают: «Нам задали слова» или «Ничего, только слова». Как вы думаете, какой обучающий эффект имеет такое домашнее задание?
3. Сколько, по-вашему, нужно знать слов, чтобы свободно говорить (читать) на иностранном языке? Надо ли учить слова? Как вы учите слова? Есть ли у вас проблемы с запоминанием и забыванием иностранных слов?

Роль лексического аспекта в реальном и учебном иноязычном общении

Выделение вопроса об обучении лексической стороне осуществляется в чисто методических целях, поскольку в реальной речевой деятельности все языковые средства выступают во взаимосвязи. Вся лексика всегда грамматически оформлена, а грамматический строй в его морфологических и синтаксических проявлениях охватывает все слова, имеющиеся в языке. Другими словами, мы сталкиваемся здесь с диалектическим единством формы и содержания, где содержание – лексики, а форма – грамматика.

Термин «лексика» многозначен:

- 1) Лексический состав конкретного языка. Лексика – это совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, образующих определенную систему.
- 2) Раздел языкознания, целью которого является изучение словарного состава языка и его изменений, изучение закономерностей словообразования, развития семантики слов, фразеологии (лексикология).

Лексика как словарный состав языка состоит из лексических единиц. Лексическая единица и слово – это не одно и то же. Всякое слово является лексической единицей. Однако не всякая лексическая единица представляет собой слово. *Лексические единицы* могут быть цельными (или нерасчлененными) и отдельными (или расчлененными). Отдельные лексические единицы часто называют расчлененными единицами, или «квази-словами» (например, «как известно», «иметь большое значение» и др.). Количество лексических единиц, подлежащих усвоению в школе, определено программой по ИЯ для разных типов школ. Этот объем может колебаться от 450 до 1200 лексических единиц (обучение со 2-го класса) или от 450 до 1000 лексических единиц (обучение с 5-го класса).

Слово – это основная структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств и отношений между ними (Щукин, 2006). Слово – это знак. Как всякий знак оно имеет форму и содержание. Слово имеет и психологическую структуру: внешнюю (чувственную) и внутреннюю (смысловую) стороны. *Внешняя сторона* – это совокупность раздражителей: зрительных, слуховых, артикуляторных и моторно-графических (т.е. слово можно увидеть, услышать, произнести и написать). *Внутренняя сторона* слова – это понятие, значение, смысл. Под *формой* слова понимается его фонетическая и орфографическая стороны, его структура и грамматические формы. *Содержание* слова составляет взаимосвязь таких его компонентов, как «понятие», «значение», «смысл». *Понятие* – оформление в мысли обобщенного класса объектов (предметов или явлений окружающей нас действительности) по совокупности их специфических признаков. Понятие имеет неязыковой характер. Оно вненационально. Оно образуется в результате абстрагирования, анализа, синтеза, обобщения. *Значение* – социально обусловленная способность языкового знака выделять предмет, явление, признак их окружающего объективного или субъективного мира. Значение – это лингвистическая категория. Оно имеет национальное выражение. Значение усваивается в речевой деятельности. *Смысл* – реализация одного из значений слова в данной конкретной ситуации.

Усвоить слово (выучить слово) – это значит сформировать весь комплекс связей с учетом ситуации общения, т.е. употребления. Все это включается в такое понятие как лексический навык.

Цели и задачи обучения иностранному языку в области лексики

Формирование лексических навыков – есть цель в области освоения лексического аспекта ИЯ.

Рассмотрим психологическую природу лексического навыка.

Лексический навык – есть интуитивно правильное образование и употребление слова данного языка в соответствии с его нормами в экспрессивной (устной и письменной) речи и правильное понимание его в рецептивной (письменной и устной) речи.

Выделяют, таким образом, речевые экспрессивные и рецептивные лексические навыки.

Речевые экспрессивные лексические навыки – это навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации. Эти навыки отвечают, следовательно, за правильное *словоупотребление* – правильное сочетание слов в соответствии с нормами данного языка; и за правильное *словообразование* – образование новых слов по определенным моделям данного языка.

Рассмотрим подробнее психолингвистическую природу этих операций.

Словоупотребление обеспечивается путем извлечения (*актуализации*) слов из долговременной памяти и их перевода в оперативную память. Извлечение слова из памяти подразумевает выбор нужной звуковой формы. Трудность этой операции зависит от объема словаря. Чем больше объем изучаемого словаря, тем больше нагрузка на долговременную память и тем больше возможностей смешения слов по форме при переводе в оперативную память. Для обеспечения операции актуализации необходимо в память учащихся заложить и получить такое количество лексических единиц, которое «обеспечивает

раскрытие заданного содержания», т.е. является достаточным для этой цели. Из этого следует, что понятие «достаточно» не определяется конкретным, обязательным количеством единиц, а варьируется от максимального количества к минимальному, ниже которого спуститься нельзя, так как, в противном случае, слова не могут считаться заложенными в память и усвоенными.

Вторая операция при словоупотреблении является *операция связи (сочетания)* слова с другими словами в высказывании.

При операции актуализации припоминается не просто единица словаря, а лексическая единица в различных связях, поэтому употребление слова невозможно без связи с другими словами, поскольку в памяти каждое слово хранится в связи с другими, тематически (ситуативно) близкими. Каждое слово находится в определенных сочетательных связях с другими словами, с которыми оно употребляется на правах соседа в одном предложении. Поэтому операцию актуализации составляют наличие в памяти нужного слова и умение его извлечь в подходящий момент. Содержание всего комплекта операций по извлечению слова из долговременной памяти в оперативную приводит лексическую единицу в состояние такой готовности, когда она актуализируется не просто как единица вокабуляра, а в различных связях. Таким образом, достаточность в памяти определенных слов в необходимых связях является ещё и показателем сформированности операции актуализации.

Проблема заключается в том, что в процессе обучения из долговременной памяти учащихся извлекаются далеко не те лексические единицы, которые требуются для данного момента разговора. Учащиеся испытывают затруднения в правильном употреблении и сочетании слов. Исследование по данной проблеме привело к выводу, что причиной затруднений заключается в сущности слова как лингвистического явления, которое представляет собой узел целой системы связей. Память любого человека хранит слова в определенных семантических пространствах. Была выявлена сеть связей слова с обозначенным им предметом (предметная связь), с субъектом (смысловая), с другими элементами системы языка (парадигматическая и синтагматическая связи), с возможностью вариации формы (модельно-специфическая связь). И именно такие связи, по мнению исследователей данного вопроса, должны стать объектом контроля при обучении иноязычной лексике. Однако контроль только изолированных связей не может дать полную картину владения тем или иным словом.

Поэтому важной операцией по сочетаемости (соединению) слов является определение уровней *лексической и синтаксической сочетаемости*. *Лексический аспект сочетаемости* слов состоит в том, чтобы соединить слова по законам смысловой совместимости. Она может совпадать или не совпадать с родным языком. Если же не совпадает, то это вызывает значительные трудности для учащихся. Например, русскому учащемуся трудно представить себе сочетание «hot dog», которое в основном значении соответствует русскому значению «горячая собака», а используется в значении «сосиска».

Под *синтаксической сочетаемостью* понимается возможность использования слова в тех или иных синтаксических конструкциях. Показателями сформированности этой операции будут правильность определения смысловой совместимости слов и грамматическая оформленность слов. Грамматическая сторона словосочетания обеспечивается грамматической правильностью структурного и морфологического оформления. Слияние и *неразрывное единство лексического и грамматического* при функционировании должно отвечать норме и это также выступает показателем сформированности и усвоения операции сочетания. Поскольку сочетаемость слов в иностранном и родном языках совпадает частично, лексические ошибки в иноязычной речи – это неправильное сочетание и образование слов, что может происходить под влиянием родного языка. Такие ошибки свидетельствуют о несформированности экспрессивного лексического навыка.

Следующей операцией будет *операция по замещению свободного места в высказывании в сочетании со смысловым соответствием и правильным грамматическим оформ-*

лением выбранной лексической единицы. Исследователи отмечают, что данная операция не может рассматриваться как чисто лексическая, т.к. «выбранная единица помещается в определенный грамматический контекст». По их мнению, показателями сформированности этой операции являются: соответствие смыслового значения подставляемой единицы, с той, с которой она сочетается, а также грамматического оформления.

Таким образом, *навык словоупотребления* предполагает наличие способности подобрать слово, включить его в сочетание, а затем в высказывание, и все это в соответствии с определенной системой. Показателем правильности выполнения указанных операций при контроле уровня сформированности экспрессивного лексического навыка могут быть:

- Факт адекватного и спонтанного выбора слова для его конкретного использования в определенной ситуации общения;
- Безошибочность использования слова не только адекватно ситуации общения, но и в плане грамматической правильности – структурного и морфологического оформления;
- Правильность сочетания слов между собой;
- Достаточное количество использованных словосочетаний для реализации цели высказывания в конкретной ситуации общения, а также корректное грамматическое оформление словосочетаний.

Рецептивные лексические навыки отвечают за правильное и точное узнавание и понимание лексики в аудировании и чтении. Неправильное и неточное понимание слов при аудировании и чтении есть показатель невладения или недостаточно высокого владения рецептивными лексическими навыками.

Кроме лексических речевых навыков выделяются также и *языковые лексические навыки* – дискурсивные лексические навыки оперирования лексическим материалом вне речевой коммуникации: навыки операции по анализу слова, операции по словообразованию, конструированию словосочетаний. Эти навыки есть только у людей, которые владеют грамотой.

В речи действуют механизмы речевых лексических связей, который говорящий накопил в своем индивидуально-речевом опыте в процессе своего речевого развития. В случае затруднения в речи он прибегает к лексическим языковым связям, т.е. к языковым лексическим навыкам. Это происходит лишь в том случае, если языковые лексические навыки созданы у говорящего в процессе обучения грамоте. Дети дошкольного возраста не располагают такими языковыми лексическими навыками, у них развиты только речевые лексические навыки, которые проявляются в форме «лексического чувства» или лексических ассоциаций. С другой стороны, имеется категория лиц, которые владеют только языковыми лексическими навыками – это лица, *пассивно владеющие ИЯ*. Они могут совершать различные операции над словом, но не могут использовать данное слово в сочетании с другими иностранными словами спонтанно, в естественных условиях речевой коммуникации в соответствии с нормами данного ИЯ. Следовательно, языковые и речевые лексические навыки могут сосуществовать отдельно друг от друга, они также могут сосуществовать и взаимно помогать.

Совершенное владение лексической стороной речи предполагает наличие у говорящего как речевых, так и языковых лексических навыков.

К *задачам* в области обучения лексическому аспекту ИЯ относятся:

- а) создание мобильного словарного запаса;
- б) предотвращение его «утечки», забывания;
- в) использование лексических единиц в устной и письменной речи в соответствии с целями общения.

Ниже перечислены задачи в области формирования лексических навыков при изучении английского языка на базовом уровне.

| Лексические навыки | | | |
|--|---|---|---|
| Речевые лексические навыки | | | Языковые лексические навыки |
| Экспрессивные | | Рецептивные | |
| словоупотребления | словообразования | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Выбор слова • Сочетание <ol style="list-style-type: none"> 1. Перевод ЛЕ* из долговременной памяти в оперативную. 2. Сочетание слов по смыслу и форме по определенным схемам. 3. Замещение свободной позиции в рамках предложения. 4. Самостоятельное использование ЛЕ в устной/письменной формах общения | <ol style="list-style-type: none"> 1. Знание и употребление словообразовательных средств: <ol style="list-style-type: none"> а) слов, образованных от известных корней при помощи аффиксов: <ul style="list-style-type: none"> • Имен существительных: -er, -or, -ity, -ing, -ness, -tion, -sion, -ism, -ment; • Имен прилагательных: -able, (-ible), -ful, -less, in-, un-, dis-, -y, -al, -ic; • Глаголов: mis-, re-, dis-, -ize (-ise), over-; • Наречий: -ly; б) слов английского языка, сходных по звучанию, написанию и значению со словами русского языка, типа: production, culture, ecology; в) образование имен существительных путем конверсии: to report – a report, to offer – an offer. | <ol style="list-style-type: none"> 2. Восприятие ЛЕ при чтении и аудировании. 3. Осознание формальных признаков слов. 4. Понимание функции ЛЕ в предложении. 5. Дифференциация и идентификация слов. 6. Понимание смысла ЛЕ и, следовательно, всего текста | <ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ звуковой формы слова. 2. Анализ структуры слова (разбор слова по составу). 3. Установление значения слова (работа со словарем). 4. Анализ грамматической формы слова. 5. Установление лексической сочетаемости слова. 6. Построение ассоциативных (тематических, ситуативных и др.) связей слов. |

*лексическая единица

Содержание обучения лексической стороне речевой деятельности

Лингвистический компонент содержания обучения в области лексики включает: 1) лексический минимум; 2) трудности в усвоении разных типов и видов слов; 3) тематику для устной речи и чтения; 4) лексические единицы с культурным компонентом; 5) лексические знания.

1) *Лексический минимум*, изучаемый в школе, по своему содержанию неоднороден. Он включает:

- *Активный лексический минимум (продуктивный словарь)* – лексические единицы, которые учащиеся должны употреблять в устной речи для выражения своих мыслей (800 ЛЕ). Активный словарь отбирается на основе определенных принципов: частотность; распространенность; тематический (принадлежность слов к темам, зафиксированным в программах); словообразовательная ценность; многозначность слова; стилистическая неограниченность; строевая способность слова.

- *Пассивный лексический минимум (рецептивный словарь)* – ЛЕ, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи (1200 ЛЕ).

• *Потенциальный словарный запас (словарь)* – ЛЕ, о значении которых учащиеся могут догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, с опорой на контекст.

2) Трудности в усвоении разных типов и видов слов вытекают из положения слова в методической типологии ЛЕ. Методическая типология языкового материала – есть «распределение языковых единиц по типам или группам с учетом сходства трудностей их усвоения» (Н.И. Гез).

Среди методических типологий лексических единиц наибольшее признание получила типология Н.В. Николаева. В ее основу положено два критерия: 1) соотношение содержания формы слова в родном и иностранном языках с учетом возможной интерференции; 2) характер самого слова в изучаемом языке. Согласно этим факторам выделено восемь типов слов:

- Интернациональные и заимствованные слова, совпадающие значение в двух языках;
- Производные и сложные слова, а также сочетания слов, компоненты которых знакомы учащимся;
- Слова, объем которых не противоречит семантическому объему слов в родном языке;
- Слова, специфичные по своему содержанию для изучаемого языка;
- Слова, общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию;
- Словосочетания и сложные слова, отдельные компоненты которых хотя и известны учащимся, идиоматичны, но не сходны по смыслу с семантически близкими словами родного языка;
- Лексические единицы, объем значений которых шире объема значений соответствующих слов родного языка;
- Лексические единицы, объем значений которых уже объема соответствующих слов родного языка.

По степени совпадения или расхождения семантической структуры эквивалентов родного и иностранного языков различают три группы лексики:

- Лексические соответствия, значения которых полностью совпадают, их количество весьма незначительно в двух языках;
- Лексические пары, у которых совпадают основные значения и часть дополнительных;
- Слова, у которых не совпадают основные значения, но совпадают лишь дополнительные.

| Стол | Table |
|--|---|
| 1. Предмет мебели в виде горизонтальной пластины на опорах, ножках <i>Обеденный стол;</i> | 1. Piece of furniture <i>Dining table</i> |
| 2. Предмет специального оборудования или часть станка <i>Операционный стол</i> | 2. People seated at ... (sing.) <i>A table of card-players</i> |
| 3. Питание, пища <i>Диетический стол</i> | 3. Food provided (sing. only) <i>She keeps a good table.</i> |
| 4. Отделение в учреждении, ведающее каким-либо специальным кругом дел <i>Стол находок</i> <i>Паспортный стол</i> | 4. Plateau <i>A table-land</i> 5. List, orderly arranged information <i>Time-table</i> |

Положение лексической единицы в типологии становится основой для составления методической характеристики лексической единицы, которая, в свою очередь влияет на выбор способа семантизации слова.

3) *Тематика* для устной речи и чтения определена программой для каждого этапа обучения в рамках определенных сфер общения. *Сфера общения* – это взаимосвязанный комплекс ситуаций и тем общения, видов речевой деятельности, обусловленных потребностями обучающихся. Для общеобразовательной школы выделяются четыре сферы общения на иностранном языке:

- Семейно-бытовая;
- Учебно-профессиональная;
- Социально-культурная;
- Общественно-политическая.

В рамках названных сфер общения выделяются темы и подтемы:

• Школьная жизнь и система образования; внеклассная и внешкольная жизнь; взаимоотношения со сверстниками и взрослыми;

• Занятие иностранным языком; роль иностранного языка в культурной и профессиональной жизни;

• Различные виды труда и профессии, выбор и подготовка к профессии;

• Досуг, увлечения; физкультура и спорт, путешествия и туризм;

• Участие в общественно-политической жизни общества, в благотворительной деятельности, в деятельности по сохранению культурного наследия, в деятельности по экологии;

• Жизнь и быт в городе и на селе;

• Литература, музыка, живопись, искусство театра, телевидение и радио;

• Наука и техника; сотрудничество нашей страны с зарубежными странами;

• Праздники и знаменательные даты.

3) *Лексические единицы с культурным компонентом* составляют социокультурный компонент содержания обучения лексической стороне. Они включают безэквивалентную и фоновую лексику. *Безэквивалентная лексика* – лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся. В русском языке, например, советизмы (слова, отражающие предметы и явления советской эпохи); историзмы; лексика фразеологических единиц; фольклорная лексика; библеизмы; слова нерусского происхождения. *Фоновая лексика* – лексика, несущая информацию национального и культурологического характера и нуждающаяся в лингвострановедческом комментарии.

4) *Лексические знания* – знания основных понятий (корень, приставка, суффикс), знания типов словообразования (словосложение, словопроизводство, конверсия), знания типов словарей и др.;

2. *Психологический компонент* содержания обучения лексической стороны речевой деятельности включает в себя:

1) Учет интересов учащихся, создание у них мотивов по овладению лексикой;

2) Развитие специальных способностей, например, языковой догадки (определение значения слова по контексту, по словообразовательным элементам, на основе сопоставления со словами родного языка);

3) Характер взаимодействия лексических навыков с другими (грамматическими, фонетическими).

4) Развитие психологических механизмов, отвечающих за формирование лексических навыков (память, воображение, мышление и др.);

Остановимся подробнее на значении такого психологического механизма, как память для формирования лексических навыков.

Вопрос: Какие виды памяти вы знаете и как, на ваш взгляд, они влияют на овладение лексикой на иностранном языке?

Задание: Ознакомьтесь с отдельными положениями психолингвистики о взаимоотношениях языка и памяти (Ковшиков, 2007). Ответьте на вопросы и сделайте методические выводы относительно обучения лексической стороне речи на иностранном языке.

1. Существуют, как известно, разные виды памяти. Сред них в психологии чаще всего выделяют: 1) память понятий (культуры, законов, правил ситуаций поведения и пр.); 2) память знаний, ситуаций, действий и событий; 3) образную память (разной модальности); 4) память двигательную (моторную); 5) эмоциональную; 6) память двигательную (моторную) и др.

Для овладения языком важна *память языка* – память единиц и элементов языка и правил их функционирования. Без памяти языка – составной части языковой способности язык не может функционировать. Её роль огромна в восприятии и понимании речи. Речь включается в процессы запоминания, воспроизведения и забывания.

Запоминание в большой мере зависит от установки. Её можно формировать или же подкреплять только в речи посредством использования знаков языка. Например, мы говорим себе: «Это важно!», «Хорошо запомни!», «Не стоит внимания» и т.п.

Для запоминания необходимо понимание (осмысление) запоминаемого – разъяснение нового, уточнение мысли, понятия, действия.

Запоминаются не только и не столько слова, предложения, тексты, сколько стоящее за ним содержание, которое изначально имеет не языковую, а образную форму.

Как считают многие известные психолингвисты (А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев и др.), человек в первую очередь запоминает («отбирает для запоминания») *предикативные выражения* (например: «собака лает», «трава зеленеет», «он – хороший» и т.п.) и только во вторую очередь – собственно слова, будь то существительные, глаголы, прилагательные. Возможно, это связано с тем, что в онтогенезе дети именно из предикативных выражений вычлениют слова и присваивают («воссоздают») лексикон с различными парадигмами (классами) слов.

Язык, как известно, выступает одним из средств сохранения наших знаний. Но не сам язык хранит наши знания, они хранятся не в языке, а в образах-представлениях памяти человека.

Воспроизведение образов памяти бывает преднамеренным и непреднамеренным. Большая часть представлений, как правило, воспроизводится не механически, а творчески: они систематизируются, уточняются, реконструируются.

Важен процесс *припоминания*. Мы называем (актуализируем во внутренней речи) какие-то части предмета или его функциональные свойства, это помогает вспомнить название предмета, а благодаря этому и сам предмет. Например: «В ней пекут пироги» – *духовка*. Припоминая, мы часто начинаем рассуждать (составлять суждения) о вещах или явлениях.

Наряду с запоминанием важен процесс *забывания*. То, что усвоено, заучено только с помощью языка без достаточной опоры на образы часто гораздо быстрее забывается. Недостаточное осмысление запоминаемого с помощью языка также ведет к быстрому его забыванию. Причины забывания слов, а также текстов (правил, пословиц, стихотворений и пр.) многочисленны. Это может быть, например, плохое заучивание материала, недостаточное использование в разнообразном социально-бытовом контексте, малая значимость предметов, событий, явлений, «эмоциональные сдвиги» и многое другое.

Вопрос: Как вы будете учитывать особенности мнемических процессов при работе над лексикой?

2. Запоминая языковой материал, мы, как правило, отдаем предпочтение запоминанию более крупных «единиц» информации по сравнению с «мелкими». Здесь наблюдается своеобразная иерархия: *тексты* (точнее их смысловое содержание) – *предложения* (их фактическое значение) – *слова*; или – *слова* – *буквосочетания* – *буквы*. Но при этом нужно учитывать особенности ситуации, в которой происходит деятельность, цель деятельности и другие факторы, подчас существенно меняющие эту ситуацию.

Установлены закономерности в запоминании определенных лингвистических структур. Так, гораздо лучше запоминаются лингвистические структуры, связанные со значимым для личности опытом (например, профессиональным); более частотные слова и словосочетания; так называемые «автоматизмы» (порядковый счет, перечисление дней недели, пословицы); эмоциональные (в том числе бранные) выражения; структуры, находящиеся в «благоприятном» речевом (языковом) контексте (например, слово «троллейбус» лучше запоминается в рамках лексической категории «транспорт»: «трамвай, троллейбус, автобус, нежели в изолированном положении, или в «неблагоприятном» контексте, скажем, в варианте: «огурец, троллейбус, рубашка».

Для лучшего запоминания специалистами разработаны различные мнемонические приемы. Например, в устной речи это опора на «семантический стержень», т.е. на смысл, логику речевого высказывания, опора на образы-представления той или иной модальности (зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные и др.); включение слов, предложений, текстов в лично значимые для человека ситуации; использование насыщенной эмоциональной окрашенности запоминаемого (или окружающего его «фона»); выделение в запоминаемом тексте ключевых слов и др.

В письменной речи для этих целей используются, в частности, различные графические средства. Например, разнообразные шрифты, подчеркивания, заключение текста в рамку, специфическое расположение данной (наиболее важной в семантическом плане) части текста по отношению к другим его частям и др.

Вопрос: Какие советы вы можете дать ученику, испытывающему трудности в запоминании иностранных слов?

3. *Методологический компонент* предусматривает формирование навыков самостоятельной работы по пополнению своего словарного запаса, навыки работы со словарями, навыки работы с лексическими таблицами, лексико-семантическими схемами, функционально-смысловыми таблицами и другими средствами наглядности. В работе над лексикой получают развитие действия регулятивной, познавательной и коммуникативной метапредметных компетенций.

Технология обучения лексической стороне речевой деятельности

Последовательность работы над лексическим материалом

Шаг 1. Ознакомление. Соответствует ознакомительно-подготовительному этапу формирования лексического навыка. Выполняются следующие действия:

- 1) Презентация;
- 2) Семантизация;
- 3) Контроль понимания значения слова;
- 4) Первичное закрепление.

1) *Презентация.* Возможна изолированно или в контексте, устная или письменная. Выбор способа презентации обуславливается методом. Например, в грамматико-переводном методе основное внимание уделялось работе над изолированным словом. При коммуникативном подходе с практическими целями обучения ИЯ предпочтение отдается введению слова в *связном контексте, в речевом образце.*

Различают два вида семантизационного контекста:

- одноцелевой (только для восприятия);
- двухцелевой (для восприятия и первичного воспроизведения).

Следует помнить, что наиболее благоприятным введением ЛЕ в контексте является в тех случаях, когда: 1) слово однозначно или подлежит усвоению только в одном значении; 2) в восприятии звучания слова, его графическом оформлении и структурных особенностях нет особых трудностей. Учитель вводит новое слово в рассказе, в котором содержится только хорошо знакомый учащимся грамматический и лексический материал. Этот контекст должен *однозначно* раскрыть значение нового слова. В рассказе могут быть не-

сколько новых слов. Прежде чем составить семантизационный контекст учитель устанавливает: последовательность введения новых слов в контексте; 2) сочетаемость нового слова с ранее изученными; 3) возможности использования синонимов, антонимов, словообразовательных элементов; 4) необходимость перевода на русский язык.

Пример семантизационного контекста, который может использоваться как одно- и многоцелевой (Пассов, Новосельцева, 2000).

“Beautiful is generally used to describe women; handsome is used to describe men; good-looking is used for both; pretty is another positive word to describe a woman (often a girl) meaning ‘attractive and nice to look at’.”

Введение слова в речевом образце должно сочетаться с работой над *изолированным* словом.

Устное введение лексики особенно важно на начальном этапе обучения для того, чтобы создать прочный слухо-речемоторный образ слова. В дальнейшем можно использовать значительно шире *письменную опору*, особенно на среднем и старшем этапах. Графический образ слова на этих этапах не может отрицательно влиять на звуковой, потому что учащиеся достаточно прочно владеют произношением звуков, а между тем запоминание и воспроизведение при опоре на письменный образ значительно улучшается.

2) *Семантизация*. Возможна двумя способами: переводным и беспереводным.

Выбор способа семантизации вызывает много споров и дискуссий. При этом высказываются крайние, исключаящие друг друга мнения относительно роли родного языка как средства семантизации. Большинство методистов сходятся на том, что односторонний подход в этом вопросе отрицательно отражается на результатах практического обучения. Побеждает тезис о том, что беспереводное владение словом иностранного языка значительной степени зависит от характера его закрепления, от практики, а не от способа введения. Определяя роль родного языка в процессе обучения иностранной лексике можно сформулировать тезис о том, что родной язык может быть средством семантизации, если все другие средства оказываются менее эффективными, однако закрепление слова должно быть преимущественно одноязычным.

Выбор способа семантизации зависит от:

- 1) Сложности слова;
- 2) Цели обучения (если мы обучаем беспереводному употреблению лексики, то предпочтителен беспереводный способ);
- 3) Этапа обучения (на начальном этапе широко используется наглядность, на более продвинутых этапах беспереводные способы).

К *переводным способам* семантизации относятся:

- 1) Перевод слова (словосочетания или оборота) соответствующим эквивалентом родного языка;
- 2) Перевод-толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке учащимся сообщаются сведения о совпадении (или расхождении) в объеме значения, например: to spend time – проводить время; to spend money – тратить деньги.

К *беспереводным способам* семантизации относятся:

- Наглядность: *неязыковая изобразительная*: демонстрация предметов, жестов, действий, картин, рисунков, схем, видеоряда и т.д. предметно-изобразительная наглядность, которая обычно противопоставляется родному языку как средство семантизации иноязычной лексики, не исключает перевода или соотнесение иностранного слова со словом родного языка, и, следовательно, не всегда является полностью беспереводным способом семантизации. Однако использование наглядности положительно сказывается на закреплении связей между языковым (звуко-речемоторным и графическим) образом иноязычного слова и его конкретным значением (т.к. обеспечивается связь внешней и внутренней структуры слова).

Особую роль играет наглядность при моделировании экстралингвистических ситуаций. Наибольшее распространение изобразительная наглядность используется на начальном этапе при введении слов с конкретным значением.

Приведем пример методических рекомендаций по ознакомлению с новой лексикой, предлагаемых авторами УМК “Forward” для 3 класса (Вербицкая, 2014).

При ознакомлении с новой лексикой следует отдавать предпочтение беспереводам способам объяснения значений слов, чтобы развивать языковую догадку, необходимую для преодоления психологического барьера в общении на иностранном языке, а также предотвратить ложное отождествление английского слова с его русским соответствием. Когда учащиеся привыкают к введению новой лексики только через перевод, то у них складывается впечатление, что для каждого английского слова есть русский эквивалент, и он целиком и полностью совпадает с английским словом во всех своих значениях. Принцип социокультурной направленности и диалога культур имеет лингвистическую составляющую, и задача учителя – донести до учащихся мысль о том, что разные языки не случайно дают разные названия одним и тем же предметам и явлениям, – разные языки по-разному видят и описывают окружающий нас мир, например: город –city, town; дом – home, house.

Для объяснения новых слов следует активно использовать рисунки и иллюстрации учебника и рабочей тетради. Предлагается следующая последовательность работы с опорой на иллюстрацию:

- Указывая на иллюстрацию или реальный предмет, поинтересуйтесь, знает ли кто-то из детей, как это называется по-английски. Затем назовите слово по-английски и попросите учеников повторить его.
- Напишите новое слово на доске, прочитайте его хором со всем классом несколько раз. Ученики могут записать новое слово в рабочую тетрадь или словарик.
- Иллюстрации можно использовать для проверки понимания: называйте слова по-английски, ученики должны показать соответствующие рисунки в учебнике.
- Ученики могут самостоятельно читать слова, помещенные в учебнике под специальным знаком, отыскивая соответствующую иллюстрацию в учебнике.
- Прямой перевод может быть использован при введении слов абстрактным значением, но по возможности перевода нужно избегать. В некоторых случаях, работая с предметными или сюжетными иллюстрациями, предварительно нужно убедиться, правильно ли обозначают ученики понятие русским словом, поскольку это слово может не входить в их словарный запас.

На среднем и старшем этапах обучения помимо неязыковой наглядности очень широко используется *языковая наглядность*:

- контекст в сочетании с анализом слова по словообразовательным элементам: Moscow is the capital of Russia,
- синонимы – антонимы, например: wide streets – narrow streets;
- этимология слов: flower-bed;
- семья слова в сочетании с переводом, там, где он необходим: dinner, to have dinner, dining-room.
- дефиниция (определение) – описание значения слова уже известными словами;
- толкование;
- перечисление, приведение родового понятия, например: cats, dogs, rabbits are *domestic* animals;
- определение значения слова на основе его внутренней формы: по словообразовательным элементам – известный корень и знакомые суффиксы, префиксы и т.д.; cyclist, boxer; сложное слово, состоящее из двух более знакомых компонентов: forget-me-not; когнаты, сходные по написанию и звучанию в родном языке: nature, radio.

3) *Контроль понимания* осуществляется, как правило, при помощи перевода на родной язык.

4) *Первичное закрепление*. Воспроизведение звуковой формы слова, его написания, а также работа над грамматическими и структурными особенностями слова.

Одним из важнейших условий практического владения лексикой является создание его звуко-моторных образов. С этой целью широко используется имитация со звуковым анализом. Большое значение имеет звуко-буквенный и буквенно-звуковой анализ, которому подвергаются, как правило, трудные слова. Анализ структуры слова необходим для овладения механизмом словообразования, чрезвычайно важным для формирования языковой догадки и потенциального словаря. В объяснении фонетического и графического компонента ЛЕ следует:

- выделить соответствующее явление,
- дать минимально необходимое объяснение правильного произношения (написания);
- указать на формальные признаки и структурные элементы, позволяющие распознать данную ЛЕ и отличить ее от других;
- продемонстрировать и сопоставить произнесение (написание) трудного компонента отдельно, в составе ЛЕ, в словосочетании, в контексте;
- добиться правильного произнесения (написания) данной ЛЕ отдельно и в контексте, постоянно исправляя и закрепляя у учащихся эталонный образ усваиваемой ЛЕ.

Таким образом, первичное закрепление включает в себя следующие действия:

- выделение слова из контекста;
- громкое произнесение;
- отчетливое проговаривание учителем;
- повторение (причем, неоднократное) учащимися ЛЕ вслед за образцом;
- совершенствование воспроизведения данной ЛЕ в опоре на коррекцию учителя;
- (при необходимости) демонстрация графического начертания ЛЕ с помощью записи на доске (в учебнике);
- Запись учащимися ЛЕ в словарь в опоре на образец, предъявленный слуховым, зрительным или слухо-зрительным способом.

Все эти приемы должны выполняться в условиях активной фронтальной работы с классом на устранение трудностей овладения ЛЕ. Выполнение этих действий должно заканчиваться, как правило, возвращением к контексту, речевому образцу. Опора на зрительную и звуковую наглядность, включение слова в контекст обеспечивает ситуативность предъявления лексики. Чтобы не нарушать созданную таким образом коммуникативную атмосферу, учитель при организации ознакомления с новой лексикой только в том случае включает специальную фонетическую отработку (повторение отдельных звуков, пояснения, если в этом есть необходимость (наличие трудных звуков, звукосочетаний)). Результатом этого этапа формирования навыка является способность учащихся соотносить слово с предметом, узнавать на слух и воспроизводить ЛЕ.

Шаг 2. Тренировка. Соответствует ситуативно-стандартизирующему этапу формирования лексического навыка. Второй и третий этапы являются центральным звеном в работе по созданию прочных речевых лексических (экспрессивных) навыков.

Содержанием работы на этапе тренировки является выполнение языковых, условно-речевых лексически направленных упражнений.

Языковые лексически направленные упражнения предполагают, как правило, выполнение осознанных операций, исключающих творчество, не имеют естественной мотивации, действия ситуативно не детерминированы, т.е. неситуативны, например:

1-й вид: языковые аналитические упражнения на словообразование:

- Определение состава слова;
- Образование частей речи по словообразовательным моделям;
- Образование сложных слов из простых;
- Подбор синонимов к заданным словам и др.

2-й вид: языковые лексические упражнения на словоупотребление:

- Дополнение предложений недостающими словами;
- Употребление существительных с соответствующими прилагательными;

- Перевод предложений на ИЯ и др.

Условно-речевые лексически направленные упражнения. Эти упражнения выполняются на сходных речевых учебных ситуациях, по аналогичному контексту и в связи с текстом, с опорой и без опоры на наглядность, текст, тему с применением ТСО:

- Подтвердите высказывание;
- Задайте вопрос (расспросите ...);
- Согласитесь – не согласитесь;
- Попросите, скажите, чтобы ...;
- Ответьте на вопросы и др.

Шаг 3. Применение. Соответствует третьему (ситуативно-варьирующему) этапу формирования лексического навыка.

На данном этапе происходит выполнение речевых лексически направленных упражнений, которые предполагают включенность лексической единицы в речь, естественную мотивировку и полную автоматизированность действий, творческий характер высказываний, например:

- Расскажите ...;
- Опишите...;
- Поговорите с ... о ... ;
- Ролевые и ситуативные высказывания и т.д.

Система лексически направленных упражнений должна учитывать все особенности лексического навыка и процесса его формирования. Каждое упражнение должно быть направлено на овладение соответствующей операцией, сочетаться с предыдущими и последующими, быть оптимальным по объему и структуре, укладываться в общую схему обучения лексики.

На начальном этапе обучения преобладающими будут устные контекстуальные однопольные упражнения, выполняемые преимущественно в классе под руководством учителя, часто в хоровой форме с использованием изобразительной наглядности и рабочих тетрадей.

На средней ступени большой удельный вес приобретают письменные упражнения, выполняемые в домашних условиях без непосредственного руководства учителя, сочетание контекстных упражнений с внеконтекстными, позволяющими закрепить ассоциативные связи между лексическими единицами и уточнить варианты словоупотребления; двуязычные упражнения (форма выполнения по большей части будет индивидуальной).

На старшей ступени проявляется необходимость больше работать над многозначностью, словообразованием и интернациональной лексикой, сочетать контекстуальные упражнения с внеконтекстными, увеличить количество упражнений на расширение потенциального словаря и развитие догадки.

Упражнения для расширения потенциального словаря учащихся направлены на развитие умений понимать слова (в некоторых случаях словосочетания) без предварительного их изучения, т.е. умений самостоятельно раскрывать значение слова. Различают два основных типа упражнений для расширения потенциального словаря:

- Предусматривающие операции с отдельными словами и словосочетаниями;
- Контекстуальные, построенные на предложениях и текстовом материале.

Расширение потенциального словаря при опоре на словообразование зависит от двух факторов:

- Наличие в словарном запасе учащихся слов, основы которых ценны в словообразовательном отношении;
- Владение школьниками словообразовательными моделями.

Помимо *словообразования*, существенным источником потенциального словаря являются *интернациональные* слова. Но так как полного совпадения графического и акустического компонентов не может быть, интернациональные слова могут быть сгруппирова-

ны по степени сходства в написании и произношении, а также по элементам структурного оформления (главным образом, аффиксального).

Начиная со старшего этапа, а также и на среднем этапе, благодаря накопленным знаниям и приобретенным умениям и навыкам появляется возможность самостоятельной работы над новыми словами. *Самостоятельное ознакомление* – ценный педагогический прием наряду с разъяснением учителя. Самостоятельная работа идет по разным линиям: использование словаря (одноязычного и двуязычного); других справочников с целью определения значения слова, использование догадки о значении незнакомых слов.

«*Языковая догадка*» – термин, который широко употребляется в методике. Догадка основывается на построении смысловых условных связей самими обучающимися. Она является активным мыслительным процессом, который поддерживается интересом, стремлением преодолеть трудности. Догадке нужно специально обучать. Процесс обучения догадке, в свою очередь, развивает чувство предвосхищения, которое является чрезвычайно важным для иноязычной речевой деятельности, особенно чтения и аудирования. Существует несколько типов заданий на развитие догадки:

- Раскрытие *семантической мотивированности неизученного слова*. Например, раскрыть значение неизвестного слова исходя из семантических отношений составных частей слова;

- Использование *контекстуальных условий языковой догадки*. Например, определить значение слова исходя из назначения предмета, выраженного этим словом;

- Предвосхищение содержания текста, например, по его заголовку, или по главному предложению догадаться о содержании придаточного;

- Чтение тестов, содержащих незнакомые слова и др.

На среднем этапе обучения прекращается рост активного словаря. В связи с этим особое значение приобретает работа по его сохранению, систематизации, предотвращению его «утечки». Следует всячески изыскивать возможности удерживать активный словарь в состоянии мобилизационной готовности к употреблению, все время освежая его в памяти и ставя учеников в ситуации, где он может быть использован. Для этих целей предлагаются следующие виды работы:

- Ведение словарных тетрадей;

- Группировка лексики по темам;

- Выделение слов, словосочетаний и даже фраз, их письменная фиксация;

- Ведение тематического словаря, разговорников и пр.

Особое место на старшем этапе занимает работа по обучению учащихся *пользованию словарем*. В этих целях они должны овладеть такими действиями, как:

- Находить на основе алфавита нужное слово в словаре;

- Приводить незнакомое слово, если оно стоит в несловарной форме, в словарную форму, что предполагает умение учащихся устанавливать ассоциативные связи, догадываться об исходной форме слова по его компонентам;

- Выбирать из ряда значений, приведенных в словаре, подходящее по смыслу.

Работа, направленная на формирование *рецептивных лексических навыков*, предполагает следующие этапы:

Первый этап: ориентировочно-подготовительный.

- 1) Новое слово пассивного словаря вводится в контексте (письменном) или изолированно;

- 2) Дается анализ внешних (форма, структура) и внутренних (этимологическая, семантическая, тематическая связь с другими словами) данных слова;

- 3) Выполняются соответствующие упражнения.

Второй этап – этап закрепления. Выполняются упражнения рецептивно-пассивного характера:

- 1) Правильное узнавание пассивно усваиваемого слова по внешнему виду и ряду других слов, с которыми учащиеся могут смешать новое слово;

- 2) Анализ слов по составу и определение значения слова по его элементам (приставки, корня, суффикса, соединительным элементам);
- 3) Развитие догадки в знакомом контексте. Определение значения слова в предложении, абзаце;
- 4) Закрепление значений новых слов путем чтения специально подобранных текстов.

Контроль и оценка уровня сформированности лексических навыков

Уровень сформированности лексического навыка подлежит текущему и итоговому контролю.

Текущий контроль в качестве объекта имеет как отдельные операции, входящие в структуру лексического навыка и связанные с употреблением ЛЕ в различных видах речевой деятельности, например: воспроизведение, узнавание, дифференциация, замещение свободного места в предложении, сочетание и др. Этот вид контроля может осуществляться как в устной, так и письменной формах в различных режимах (фронтально, группой, индивидуально и пр.). Существует огромное разнообразие контролируемых приемов как традиционных (опрос, квиз, тест и др.), так и оригинальных, творческих (конкурсы, викторины, игры, кроссворды и др.).

Итоговый контроль осуществляется в форме заданий, аналогичных тем, которые предлагаются в ГИА и ЕГЭ. Как правило, это лингводидактические тесты, с помощью которых проверяются степень сформированности навыков употребления лексических языковых средств, предусмотренных программным минимумом:

В перечне требований к уровню подготовки выпускников, достижение которых проверяется на едином государственном экзамене по английскому языку в области лексики предполагается:

| Код требования | | Знания, умения и навыки, проверяемые на ЕГЭ |
|----------------|------------|---|
| 1 | | ЗНАТЬ/ПОНИМАТЬ |
| | 1.1 | языковой лексический материал: |
| | 1.1.1 | значения лексических единиц, связанных с изученной тематикой и соответствующими ситуациями общения (см. подраздел «Предметное содержание речи» в разделе 1 кодификатора); |
| | 1.1.2 | значения оценочной лексики; |
| | 1.1.3 | значения идиоматической лексики в рамках изученных тем; |
| | 1.1.4 | значения реплик-клише речевого этикета, отражающих особенности культуры страны/стран изучаемого языка; |

При выполнении заданий на решение коммуникативных задач лексический аспект оценивается по следующим критериям:

| Баллы | Лексика |
|----------|--|
| 3 | Используемый словарный запас соответствует поставленной коммуникативной задаче; практически нет нарушений в использовании лексики |
| 2 | Используемый словарный запас соответствует поставленной коммуникативной задаче, однако встречаются отдельные неточности в употреблении слов (2–3), либо словарный запас ограничен, но лексика использована правильно |
| 1 | Использован неоправданно ограниченный словарный запас; часто встречаются нарушения в использовании лексики, некоторые из них могут затруднять понимание текста (не более 4-х) |
| 0 | Крайне ограниченный словарный запас не позволяет выполнить поставленную задачу |

Ниже приводится фрагмент задания для итогового контроля в формате ЕГЭ.1.

*Прочитайте приведённый ниже текст. Образуйте от слов, напечатанных заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами **B11–B15**, однокоренные слова так, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы **B11–B15**.*

UK: Conservation and Environment

| | | |
|-----|--|----------|
| B11 | Most of the land in National Parks is privately owned, but administered by an independent National Park Authority which works to balance the expectations of _____ with the need to conserve these open spaces for future generations. | VISIT |
| B12 | Going for a walk is the most popular leisure activity in Britain. Despite its high _____ density and widespread urbanization, the UK has many unspoilt rural and coastal areas. | POPULATE |
| B13 | Twelve National Parks are freely accessible to the public and were created to conserve the _____ beauty, wildlife and cultural heritage they contain. | SERIOUS |
| B14 | In 1997, the UK subscribed to the Kyoto Protocol binding developed countries to reduce emissions of the six main greenhouse gases. The Protocol declares environmental _____. | SCIENCE |
| B15 | In 1997, the UK subscribed to the Kyoto Protocol binding developed countries to reduce emissions of the six main greenhouse gases. The Protocol declares environmental _____. | PROTECT |

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2.

Тема: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глоссарий

1. Лексика.
2. Лексический навык.
3. Виды лексических навыков
4. Лексический минимум.
5. Активный лексический минимум.
6. Пассивный лексический минимум.
7. Потенциальный словарь.
8. Фоновая лексика.
9. Способы семантизации лексики.
10. Семантизационный контекст.
11. Этапы работы над лексическим материалом.

Вопросы для обсуждения

1. Что включает в себя лексическая сторона речевой деятельности?
2. Каковы цели и задачи обучения лексике на иностранном языке в общеобразовательной школе?
3. Что является показателями сформированности лексического навыка?
4. Что включает в себя содержание обучения лексическому аспекту английского языка в общеобразовательной школе? В чем заключается технология обучения речевым лексическим (экспрессивным и рецептивным) навыкам?
5. В чем вы усматриваете развивающее, образовательное и воспитательное значение работы на лексической стороне речевой деятельности на уроках иностранного языка?
6. Какие, на ваш взгляд, проблемы существуют у учащихся при овладении иноязычной лексикой? Какие техники вы можете посоветовать для лучшего запоминания слов?

Практические задания

1. Составьте интеллект-карту (mind-map) по теме: «Обучение лексическому аспекту ИЯ» (технология составления mind-map описана в [5:79-82]) (ПОРТФОЛИО).
2. Используя материал Примерных программ по дисциплине «Английский язык» [8:7; 15; 23] заполните таблицу 1 «Программные требования к уровню владения речевыми навыками и умениями в общеобразовательной школе по дисциплине «Английский язык» в части «Лексика» (ПОРТФОЛИО).

Таблица 1

Программные требования к уровню владения речевыми навыками языковой компетенции по предмету «Английский язык» в общеобразовательной школе

| Аспекты обучения | 3. Фонетика | 4. Лексика | 5. Грамматика |
|---|-------------|------------|---------------|
| Этап обучения | | | |
| Начальная школа (2–4 классы) | 6. | 7. | 8. |
| Основная школа (базовый уровень – 5–9 классы) | 9. | 10. | 11. |
| Старшая школа (10–11 классы) | 12. | 13. | 14. |

3. Дайте методическую характеристику лексическим единицам: beautiful, handsome, good-looking. Какие методические приемы вы можете предложить для предотвращения трудностей овладения этой лексикой учащимися?

4. Проанализируйте семантизационный контекст с точки зрения цели, способа презентации, контроля понимания, приемов первичного закрепления:

*“Another word for **slim** is **thin**, but **slim** has a more positive meaning, e.g. John is lovely and slim, but his brother is terribly thin. **Skinny** also has the same meaning but is very negative. It is not very polite to say someone is **fat**; **over-weight** is more neutral and polite. If someone is **broad** and **solid**, we can say they are **stocky**. A person with good muscles can be **well-build** or **muscular**. If someone is terribly thin and refuses to eat, they may be **anorexic**.”*

(Пассов Е.И., Новосельцева Н.В. Лексика? Нет проблем ... It doesn't work without words: Учеб. пособ. – М.: «Ин.язык», 2000. – 272 с.).

Кейс 2. «Обучение лексике»

5. Дайте методическую характеристику (цель, задача, содержание, способы и приемы обучения) ситуациям, включенным в Кейс «Обучение лексике». Организуйте свой анализ в форме таблицы (ПОРТФОЛИО).

| № ситуации | Цель | Задача | Содержание | Способы и приемы |
|------------|------|--------|------------|------------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. ... | | | | |

Ситуация 1.

Урок 4. ЕДА

Х о д у р о к а

1. Введение нового материала.

2. Игра «Назови продукт».

Детям раздаются карточки с изображением продуктов (milk, eggs, fish, ham, butter, juice, cart, sweets, cheese). Учитель называет продукты, учащиеся должны их напомнить.

- Translate from English into Russian: milk, fish, Translate from Russian into English: молоко, сыр,

Учащиеся переводят. Далее игра идет по цепочке.

У ч и т е л ь (держит карточку с изображением продукта). I like milk. Do you like milk?

1-й ученик. Yes, I do. I like milk. (Берет свою карточку). I like fish. Do you like fish?

2-й ученик. Yes, I do. Do you like butter?

Возможен ответ: No, I don't. I'm sorry but I don't like ...

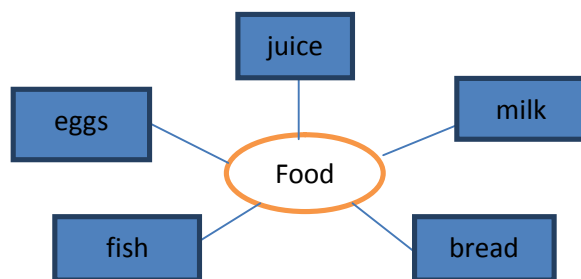
3. Заполнение таблицы.

- Write down what you like and what you don't like.

| I like | I don't like |
|--------|--------------|
| Milk | Butter |
| | |

4. Семантический блок по теме “Food”.

Учащиеся по очереди выходят к доске, произносят: “I like milk” и др. и записывают схему.



5. Игра “Snowball” .

Можно вспомнить слова, которые встречались раньше.

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 20–21.

Ситуация 2.

Урок 7. ШКОЛЬНЫЙ ОГОРОД

Х о д у р о к а

I. Введение нового материала.

1. Знакомство с новой лексикой.

- I have a good idea. We have many animals in our Green School. They like fruit and vegetables. Let's grow (выращивать) vegetables and fruit in our vegetable-garden (огород).

Учитель показывает картинку, на которой изображены сад и огород.

- What vegetables can we find in our vegetable-garden? (*Показывая картинки с овощами, учитель называет их.*) Tomato, carrot, corn, potato, cabbage.

Учащиеся повторяют.

Точно так же проходит знакомство со словами, обозначающими фрукты: fruit, nut, apple.

2. Работа по учебнику.

У ч и т е л ь. What vegetables and fruit do Green School's animals like?

У ч е н и к. They like potato and tomato.

У ч и т е л ь. Do you like potato?

У ч е н и к. Yes, I do. (No, I don't).

3. Загадки.

- Отгадайте мои загадки.

1) It is red and sweet.

And it's good to eat.

What is it? (Apple.)

3) All like chocolate

With milk and ... (*nuts*).

2) It's tail is green.

It's body is red.

It's name is ... (*carrot*).

4) It is brown.

It grows in the ground. (*Potato*)

5) It is round, big and green. (*Cabbage*.)

6) Hens like ... (*corn*).

7) This vegetable is red and round. (*Tomato*.)

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 32–33.

Ситуация 3.

Урок 11. УРОК ЗДОРОВЬЯ

Х о д у р о к а

I. Повторение изученного материала.

1. Повторение лексики по теме “Food”.

Можно поиграть с мячом: сначала перевод с английского на русский, затем с русского на английский.

2. Работа с учебником.

У ч и т е л ь. Скажите, что хотели бы попробовать Джим и Джилл.

1-й ученик. Jim would like ...

2-й ученик. Jill would like ...

Ученики дополняют предложения сами, учитель дает образец.

3. Игра «Школьная столовая».

На парте разложены карточки с изображением продуктов питания. Один ученик – буфетчик.

У ч и т е л ь. Вы пришли в школьную столовую. Скажите, что бы вы хотели попробовать.

У ч е н и к. I would like (some)

Б у ф е т ч и к. Yes, please.

4. Работа в парах.

Расспросите одноклассников о том, что любит есть его (её) друг (подруга). Начните так:

• Does he/she ... ?

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 50.

Ситуация 4.

Раздел 4. Урок 7. ОПИСЫВАЕМ ЧЕЛОВЕКА

Х о д у р о к а

I. Введение нового материала.

1. Изучение строения человека.

Учитель показывает части тела и называет их по-английски, обращая внимание на произношение слов: ears, eyes, mouth, tooth, teeth, shoulder, toe, hair.

- Translate from English into Russian: face, nose, ears и т. д.

- Translate from Russian into English: зубы, плечо, глаза и т. д.

2. Игра “What Haven’t They Got?”

Учитель вызывает к доске одного ученика, а остальных просит открыть тетради.

У ч и т е л ь. Draw a face, please!

Вызванный ученик рисует на доске овал лица, остальные делают то же самое в тетрадях.

У ч и т е л ь. Draw a nose, draw eyes, draw a mouth, draw teeth, draw hair, please!

У ч е н и к и. He hasn’t got ears! И т. д.

Английский язык. 3 класс: система уроков по учебнику М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» / авт.-сост. Е.И. Макиенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – С. 179.

Рекомендуемая литература:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1998. – С. 142–148.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 267–287.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1990. – С. 91–105.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С. 175–185.
5. Скрипникова Т.И. Подготовка к исследовательской деятельности студентов языкового вуза на основе креативного подхода: Учеб. пособие для студ. язык. вузов/Т.И. Скрипникова. – Уссурийск, Изд-во УГПИ, 2010. – С. 79–82.
6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 100–107.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2.

Тема: ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Практические задания

1. Приведите несколько лексически направленных упражнений из УМК для 5–7 классов, направленных на формирование лексических речевых (экспрессивных и рецептивных) и языковых навыков (по два на каждый вид, всего 6 упражнений) (ПОРТФОЛИО).

2. Познакомьтесь с методическим анализом системы работы по обучению лексическому аспекту иноязычной речевой деятельности в УМК «Forward» для 3 класса, Unit 3, стр. 16–20.

• *Цель (практическая) обучения:* формирование речевого экспрессивного лексического навыка;

• *Задачи обучения:* 1) познакомить учащихся с новой лексикой по теме “At the swimming pool”; 2) научить учащихся называть дни недели, писать свое расписание на неделю.

• *Содержание обучения (языковой и речевой материал):* лексические единицы: swim, swimmer, swimming-pool, dive, beach, shark, towel, Come on!; слова, обозначающие дни недели ((Monday Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday), стихотворение «Every week», речевые образцы «Today is ... (Monday)», «What day is it today? – It’s ... (Monday)».

• *Лексически направленные упражнения:* Ех. 1, 8, 9, 10, 12, 13 (определить их тип и вид).

• *Действия учителя и учащихся* по решению поставленных задач (по схеме):

| Unit | Упражнение, его характеристика | Методическое содержание действия учителя | Коммуникативно-познавательное действие учеников |
|-------------------------------|---|--|---|
| Unit 3 “At the swimming pool” | Ех. 1 Условно-речевое упражнение в рецептивных видах речевой деятельности (аудировании и чтении) с опорой на изобразительную наглядность | Презентация новой лексики (в контексте, речевом образце) | Воспринимают новые слова с опорой на речевую (письменный и звуковой контекст) и изобразительную наглядность. Догадываются о значении новых слов. |
| | Ех. 1А-Z Языковое (имитативное, аналитическое) упражнение | Работа над изолированным словом: семантизация и контроль понимания значения новых слов, объяснение формальных признаков слова и его, фонетического оформления, первичная тренировка. | Осознают значение новых слов, понимают способы образования новых слов: с помощью окончания -er и словосложения swimming-pool. Произносят правильно новые слова, обращая внимание на долготу и краткость гласных [ɪ] – [i:], [a:], дифтонги [aɪ], [aʊ] |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | Ех. 8 Условно-речевое упражнение имитативное и на подстановку | Презентация, семантизация и тренировка новых лексических единиц (названия дней недели) на основе стихотворения. Включение новых слов в речевой образец. | Знакомятся со значением новых слов, произносят правильно слова, употребляют их в речевом образце «Today is ... (Monday)» |
| | Ех. 9 Языковое письменное контролирующее упражнение | Контроль понимания значения слова, соотнесение звуковой и письменной форм слова, тренировка письменного образа слова. | Понимают значение слова, запоминают его письменную и звуковую форму. |
| | Ех. 10 Речевое лексически направленное упражнение на основе текста | Организация применения новой лексической единицы в письменной и устной речи. | Понимают смысл прочитанного текста, содержащего изученную лексическую единицу (Today is Sunday). |
| | Ех. 12 Условно-речевое аудитивное упражнение с опорой на изобразительную наглядность | Организация применения новых лексических единиц в процессе аудирования. Закрепление письменного и звукового образа слова. | Осмысленно воспринимают новые слова (Monday Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday) на слух в расширенном связанном контексте, запоминают их зрительный и письменный образ. |
| | Ех. 13 Речевое упражнение в письменной речи (с опорой на образец) | Организация применения изученных слов в письменной речи. | Применяют изученные слова (Monday Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday) в решении коммуникативной задачи: «Напиши свое расписание», опираясь на образец. |

3. Проведите самостоятельно методический анализ системы работы над лексическим аспектом речевой деятельности на материале УМК «Forward» для 3 класса, Unit 12, стр.72–76. (ПОРТФОЛИО)

5. Разработайте письменно фрагмент урока (можно на выбор из предложенных выше п.п. 2–3) по обучению лексическому аспекту иноязычной речевой деятельности на материале УМК «Forward» для 3 класса. В качестве опоры используйте схему 2в Приложении (ПОРТФОЛИО).

6. Подготовьтесь к проведению одного фрагмента урока. Продумайте, какие средства обучения (учебник, раздаточный материал, доска и запись на ней, другое оборудование) необходимы, и как вы их будете применять Используйте дополнительный материал для поиска оригинальных идей (ПОРТФОЛИО).

Методическая мастерская

Процедура проведения методической мастерской проводится в форме так называемой ролевой игры, в которых студенты группы выполняют следующие роли:

1. Учитель:
 - готовит аудиторию для проведения условного урока;
 - обеспечивает условных учеников раздаточным материалом;
 - проводит урок;
 - проводит ретроспективный анализ эффективности решения коммуникативно-познавательной задачи: соответствуют ли результаты обучения поставленным целям и задачам;
 - осуществляет рефлексию выполненной деятельности: выделяет удачные и неудачные моменты, имевшие место на уроке, возникшие трудности и способы их преодоления, эмоциональное состояние, переживаемое в ходе взаимодействия с учащимися, точки дискомфорта и удовлетворения; выводы для совершенствования будущей деятельности.
2. Ученик (и):
 - До урока: входит в позицию ученика конкретного этапа обучения, класса (например, 2 класса)
 - В ходе урока: стремится действовать согласно ощущениям смоделированной позиции;
 - По окончании урока: анализирует свое состояние, которое он переживал на уроке, оценивает результат обучения (отвечает на вопрос «Чему я научился за пройденный урок?») и деятельность учителя; проводит рефлексию.
3. Наблюдатели:
 - Наблюдает за конкретным объектом:
 - Речевое содержание урока (дидактическая речь учителя, речевая деятельность учащихся, соотношение речи учителя и учеников);
 - Методическое содержание урока (логика урока, упражнения, методические приемы, их целесообразность, эффективность, адекватность и др.).
 - Проводит методический анализ по результатам наблюдения, делает критические и конструктивные замечания и предложения.

Рекомендуемая литература

1. Английский язык: 3 класс: пособие для учителя // [М.В. Вербицкая, О.С. Миндрул, Т.А. Крюкова и др.]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана – Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 264 с. // Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/>.
2. Английский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. ЧС. 1 / [М.В. Вербицкая, Б.Эббс, Э. Уорелл]; под ред. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана – Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 96 с. //Эл. ресурс: <http://zubrila.net/books/angliyskiy-yazyk/forward/angliyskiy-yazyk-3-klass-forward-v-2-ch-verbitskaya-m-v-ebbs-b-i-dr-audio.html>.
3. How to teach vocabulary (PPP) TESOL / CELTA // <https://www.youtube.com/watch?v=AbRxBPY1vsc>.
4. Teaching Vocabulary to Young Learners Through Brain-Based Teaching Strategies by Setenay Çelik //Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/watch?v=pzIv02E9vU8>.

3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛЕКЦИЯ 3.

Тема: ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Содержание: грамматика, её роль и место в иноязычном общении; грамматический навык, его виды, психологические механизмы, этапы формирования; цели и задачи обучения грамматической стороне речевой деятельности; содержание обучения грамматической стороне речевой деятельности: лингвистический, психологический, методологический компоненты; технология обучения грамматике: последовательность работы над грамматическим материалом; упражнения, способы и приемы обучения грамматике; контроль и оценка уровня сформированности грамматических навыков.

Основные понятия

1. Грамматика.
2. Грамматический навык.
3. Грамматический минимум.
4. Подходы в обучении грамматике.
5. Грамматические знания.
6. Этапы работы над грамматическим материалом.

Давайте обсудим:

1. Как вы думаете, существует ли разница между понятиями «знать грамматику» и «владеть грамматикой». Если да, то в чем?

2. Вспомните, как вы изучали грамматику иностранного языка в школе (в вузе). Какую роль играл при этом учитель? Какие трудности вы испытывали и почему? Считаете ли вы сейчас, что ваш опыт и действия учителя требуют корректировки? В чем?

3. Пользовались ли вы при изучении грамматики только материалами учебника или привлекали дополнительные материалы? Какие? Как вы представляете идеальное пособие по грамматике для школы?

4. Сравните два процесса: изучение лексики и изучение грамматики. Связаны ли эти процессы между собой? Есть ли между ними различия? Что для вас представляет больший интерес? Как вы это можете объяснить?

Роль лексического аспекта в реальном и учебном иноязычном общении

Термин «грамматика» многозначен:

- *Грамматический строй языка* – строение слова и предложения, присущее данному языку, которым носитель языка владеет интуитивно и который он *осмысливает и осознает* в процессе школьного обучения.

- *Наука о грамматическом строе языка* (теория, раздел языкознания) обобщение наших знаний о строе языка (морфология и синтаксис).

- *Нормативная (практическая) описательная грамматика.*

Граматику невозможно оторвать от речи, т.к. наряду со звуковым и словарным составом, она составляет материальную основу речи. Грамматике принадлежит организующая роль. Для выражения смысла словам, состоящим из звуков, придаются однозначные формы, которые объединяются в словосочетания, предложения, тексты. Человек, как говорит И.А. Зимняя, произнёсший первое слово, берет на себя грамматическое обязательство. При порождении речевого высказывания грамматическое оформление включено в его внутреннюю структуру:

«мотив – замысел – цель – коммуникативная задача – выбор средств – (лексическая развертка + грамматическое структурирование) – внутреннее проговаривание – экстернизация замысла».

В процессе восприятия высказывания следует помнить, что смысловое различие начинается на уровне словосочетания, что предполагает наличие грамматического оформления (связи слов) услышанного или прочитанного текста.

Грамматикой мы овладеваем на родном языке с детства на основе обильной имитации воспринимаемых образцов речи. В результате многократного повторения у ребёнка складывается динамический стереотип, совокупность условно-рефлекторных стереотипных связей построения в высказывании связи слов в процессе формирования и формулирования мысли. При изучении иностранного языка также необходимо запустить механизм стереотипии на базе отобранного грамматического минимума, т.е. создать интуитивную грамматику, которая бы способствовала организации речи на иностранном языке.

С другой стороны, нельзя полностью отрицать важность грамматических знаний. Родной язык усваивается в естественной и обильной языковой среде, в которой ребенок без специальных усилий, т.е. произвольно в сжатые сроки, вычленяет закономерности. Освоение иностранного языка происходит в учебных условиях, где нет достаточной базы для выявления закономерностей произвольно, поэтому здесь не обойтись без специальной дозы знаний (совокупности правил), которые бы носили практический характер и оптимальным образом сочетались с речевой практикой. В школьном обучении необходимо использовать как произвольные, так и произвольные (с помощью правил) формы запоминания. Снабдить учащихся совокупностью таких правил представляется достижимым в силу специфики свойств самой грамматики. В свое время Л.В. Щерба, говоря о месте грамматики в обучении, перефразировал фразу «Пуля – дура, штык – молодец» на: «Лексика – дура, грамматика – молодец». Здесь методист имел в виду методическое преимущество грамматики над лексикой. Это преимущество заключается в том, что грамматикой по сравнению с лексикой, количество которой необозримо, овладеть легче. В то же время количество грамматических закономерностей в каждом языке обозримо (хотя и свое), т.к. каждая закономерность распространяется на целые ряды слов, например, окончание «-ed» для всех правильных глаголов в простом прошедшем времени (Past Simple) и причастии прошедшего времени (Past Participle).

Следует четко усвоить правило, что в школьном курсе иностранного языка применение «чистой теории» без её подтверждения конкретными примерами, так же как и «чистой практики» без осмысления формы не должно иметь места. В этом есть суть применения принципа сознательности при обучении иностранному языку. Поскольку любой человек владеет грамматическими механизмами родного языка, то при овладении иностранным языком он, как правило, на них опирается. В таких случаях часто имеет место так называемый отрицательный перенос, точнее, интерференция (уподобление), в результате чего возникают грамматические ошибки. Чтобы предотвратить интерференцию, необходимо сформировать грамматические механизмы изучаемого языка, т.е. сформировать соответствующие навыки оперирования грамматическим материалом на иностранном языке, что и является целью обучения в области овладения грамматической стороной иноязычной деятельности.

Цели и задачи обучения иностранному языку в области грамматики

В соответствии с практической (коммуникативной) целью изучения иностранного языка главной целью обучения грамматике является формирование у учащихся прочных речевых грамматических навыков в основных видах речевой деятельности. В области языковой компетенции как компонента коммуникативной компетенции в основной школе, например, ставится задача: распознавание и употребление в речи основных морфологических форм и синтаксических конструкций изучаемого иностранного языка; знание признаков изученных грамматических явлений (видо-временных форм глаголов, модальных

глаголов и их эквивалентов, артиклей, существительных, степеней сравнения прилагательных, местоимений, числительных, предлогов).

Задание: Сравните два определения речевого грамматического навыка. Выделите основные характеристики, присущие грамматическому навыку.

Грамматический навык – автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору *модели*, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка (А.Н. Щукин).

Речевой грамматический навык – есть способность интуитивно правильного, автоматизированного и коммуникативно обусловленного употребления грамматических единиц в основных видах речевой деятельности.

Правильный ответ:

- Автоматизированность;
- Правильность;
- Коммуникативная обусловленность (употребление в речи в соответствии с решаемой коммуникативной задачей).

Задание: На основе анализа основных характеристики грамматического навыка определите, все ли эти качества одинаково равноценны с точки зрения коммуникации, если нет, то в какой последовательности с точки зрения значимости их нужно расположить.

Автоматизированность означает, что порождая или воспринимая речевое высказывание, ученик выполняет грамматические операции без предварительного осмысления. Например: «This is my mother's book». С одной стороны, это речевое действие, но с другой, это и грамматическое действие, которое состоит из ряда грамматических операций: употребление категории числа, времени, падежа, а также синтаксических операций. Если все эти операции ученик совершает без предварительного осмысления, т.е. путем тренировки он добивается того, что перестает думать о том, как надо выразить перечисленные явления, то мы говорим, что у него сформирован данный грамматический навык.

Правильность. Грамматическая правильность всегда считалась обязательной для владения иностранным языком. Однако, практический опыт показывает, что высокий уровень владения иностранным языком характеризует не безукоризненные правильные синтаксические конструкции, а достаточно разнообразные речевые структуры, соответствующие разговорной традиции. Так, в разговорной речи не всегда соблюдаются правила согласования времен, столь обязательные в традиционной практике обучения. Шире используются краткие усеченные конструкции, сокращенные реплики, грамматические единства, типа: «He is». «No, I am not». «A packet of crisps, did you say?» Поэтому в современном методическом стандарте речь идет не о традиционной грамматической правильности, а о речевой адекватности грамматики. Именно это качество должно характеризовать уровень преподавания, считают методисты.

Что касается *коммуникативной обусловленности*, то это значит, что ученик должен уметь говорить не по заданию (согласись, подставь, трансформируй), а выражать собственные мысли адекватно речевой ситуации, например: Whose book is this? Is this your mother's or your father's book? – This is my mother's book.

Правильный ответ: перечисленные качества по степени значимости предпочтительней выстроить в такой последовательности: автоматизированность – коммуникативная обусловленность – правильность.

Психологическая природа речевого грамматического навыка образуется двумя видами психофизиологических (нервных) связей: между содержанием (коммуникативной функцией) высказывания и его формой (в говорении и письме, т.е. в экспрессивных видах речевой деятельности) и между грамматической формой и содержанием (в рецептивных видах речевой деятельности – чтении и аудировании).

Коммуникативный метод обучения иностранному языку предполагает, что обучение грамматике нужно строить таким образом, чтобы данная связь постоянно получала подкрепление: сначала мы предъявляем *функцию* высказывания, а затем переходим к *форме*: «Сегодня мы будем учиться называть действия, которые мы выполняем обычно, каждый день, регулярно. Для этого мы используем глагол в начальной форме без частицы *to*, а в 3-м лице ед. числа добавляем окончание *-es*: *I go – he goes*». Такой подход называется структурно-функциональным.

Операция, которая осуществляется благодаря грамматическому навыку, аналогична той, которая реализуется лексическим навыком. Разница заключается в языковой оснащённости навыка: в первом случае речь идет о грамматическом, во втором – о лексическом материале. Но в обоих случаях необходимо извлечь из долговременной памяти искомый материал как для его узнавания при восприятии речи, так и для его включения в речь.

Однако сам грамматический материал может быть переведен в долговременную память на несколько другой основе. Если лексический материал усваивается главным образом путем механического запоминания, то основой усвоения грамматического материала могут служить и дискурсивные процессы, т.е. усвоение *знаний*. А это значит, что овладение грамматикой предполагает формирование как навыков, так и усвоение знаний, способных в случае необходимости прийти на помощь, чтобы решить коммуникативную задачу.

Виды грамматических навыков. Грамматические навыки подразделяются на виды в зависимости от вида речевой деятельности, которому они служат (экспрессивный или рецептивный), и от уровня языка, к которому относится соответствующий грамматический материал (морфологический или синтаксический).

| Уровень языка. Вид речевой деятельности | Морфологический | Морфолого- синтаксический | Синтаксический |
|---|--|---|---|
| Экспрессивные грамматические навыки | Речевые экспрессивные морфологические грамматические навыки – интуитивно правильное употребление морфем (окончание глаголов, падежных форм существительных, артиклей и т.д.) | Речевые экспрессивные морфолого-синтаксические грамматические навыки – автоматизированное употребление в речи грамматических явлений, в состав которых входят и морфологические и синтаксические компоненты, например, сложные временные формы глагола, модальные сказуемые и др. | Речевые экспрессивные синтаксические грамматические навыки – интуитивно правильное расположение членов предложений в разных типах предложений (утвердительных, вопросительных, отрицательных) |
| Рецептивные виды речевой деятельности (чтение и письмо) | Речевые рецептивные морфологические грамматические навыки | Речевые рецептивные морфологические грамматические навыки | Речевые рецептивные синтаксические грамматические навыки |
| Отсутствие иноязычной речевой деятельности | Языковые морфологические навыки | Языковые морфолого-синтаксические навыки | Языковые синтаксические навыки |
| | Языковые грамматические навыки – правильное употребление языкового грамматического явления в изолированной форме вне условий коммуникации, например, при чтении – навыки дискур- | | |

| | |
|--|---|
| | сивного понимания языковой информации с помощью аналитических действий. |
|--|---|

При формировании грамматических навыков необходимо помнить об их взаимодействии на межязыковом и внутриязыковом уровнях, т.е. о существовании переноса и интерференции. Особое значение при этом придается переносу навыков, поскольку без переноса нет и навыка, а есть лишь заученное выполнение операции только в заданных, жестко детерминированных условиях. Так, если обучающиеся правильно употребляют личное окончание 3-его лица единственного числа лишь только тех глаголов, которые они усвоили путем многократного повторения и не умеют употреблять эту морфологическую форму в других глаголах, то здесь нет ещё навыка (в данном случае морфологического), потому что нет переноса усвоенной морфологической формы на любой глагол.

Содержание обучения грамматической стороне речевой деятельности

Лингвистический компонент содержания обучения грамматике включает:

1) *Грамматический материал* – грамматические единицы, формы и структуры, правила изменения слов и соединения их в предложении. Ниже в таблице представлен грамматический материал, подлежащий усвоению выпускниками общеобразовательной школы и выступающий в качестве объекта контроля в области грамматики на ЕГЭ.

| Код блока | Код контролируемого элемента | Элементы содержания, проверяемые на ЕГЭ |
|------------------|-------------------------------------|--|
| 5 | | <i>Языковой материал</i> |
| 5.1 | | <i>Синтаксис</i> |
| | 5.1.1 | Коммуникативные типы предложений: утвердительные, вопросительные, отрицательные, побудительные и порядок слов в них |
| | 5.1.2 | Предложения с начальным <i>it</i> . Предложения с <i>there is/are</i> |
| | 5.1.3 | Сложносочиненные предложения с союзами <i>and, but, or</i> . Сложноподчиненные предложения с союзами и союзными словами <i>what, when, why, which, that, who, if, because, that's why, than, so, for, since, during, so that, unless</i> |
| | 5.1.4 | Согласование времен и косвенная речь |
| | 5.1.5 | Предложения с конструкциями <i>as ... as; not so ... as; neither ... nor; either... or</i> |
| | 5.1.6 | Условные предложения реального (<i>Conditional I – If I see Jim, I'll invite him to our school party.</i>) и нереального (<i>Conditional II – If I were you, I would start learning French.</i>) характера |
| | 5.1.7 | Предложения с конструкцией <i>I wish (I wish I had my own room.)</i> |
| | 5.1.8 | Предложения с конструкцией <i>so/such (I was so busy that I forgot to phone my parents.)</i> |
| | 5.1.9 | Эмфатические конструкции типа <i>It's him who... It's time you did smth</i> |
| | 5.1.10 | Конструкции с глаголами на <i>-ing: to love/hate doing something; Stop talking</i> |
| | 5.1.11 | Конструкции <i>It takes me ... to do something; to look/feel/be happy</i> |
| | 5.1.12 | Различные средства связи в тексте для обеспечения его целостности (<i>firstly, finally, at last, in the end, however</i> и т.д.) |

| | | |
|-----|-------|--|
| 5.2 | | Морфология |
| | 5.2.1 | Имена существительные во множественном числе, образованные по правилу, и исключения. Определенный, неопределенный, нулевой артикли |

Продолжение табл.

| | | |
|--|--------|--|
| | 5.2.2 | Местоимения личные, притяжательные, указательные, неопределенные, относительные, вопросительные |
| | 5.2.3 | Имена прилагательные в положительной, сравнительной и превосходной степенях, образованные по правилу, а также исключения. Наречия в сравнительной и превосходной степенях, а также наречия, выражающие количество (<i>many/much, few/a few, little/a little</i>) |
| | 5.2.4 | Числительные количественные, порядковые |
| | 5.2.5 | Предлоги места, направления, времени |
| | 5.2.6 | Наиболее употребительные личные формы глаголов действительного залога: <i>Present Simple, Future Simple</i> и <i>Past Simple, Present</i> и <i>Past Continuous, Present</i> и <i>Past Perfect</i> . Личные формы глаголов действительного залога: <i>Present Perfect Continuous</i> и <i>Past Perfect Continuous</i> . Личные формы глаголов страдательного залога: <i>Present Simple Passive, Future Simple Passive, Past Simple Passive, Present Perfect Passive</i> . Личные формы глаголов в <i>Present Simple (Indefinite)</i> для выражения действий в будущем после союзов <i>if, when</i> |
| | 5.2.7 | Личные формы глаголов страдательного залога в <i>Past Perfect Passive</i> и <i>Future Perfect Passive; Present/Past Progressive (Continuous) Passive</i> ; неличные формы глаголов (<i>Infinitive, Participle I, Gerund</i>) (пассивно) |
| | 5.2.8 | Фразовые глаголы (<i>look for, ...</i>) |
| | 5.2.9 | Модальные глаголы и их эквиваленты (<i>may, can/be able to, must/have to/should; need, shall, could, might, would</i>) |
| | 5.2.10 | Различные грамматические средства для выражения будущего времени: <i>Simple Future, to be going to, Present Continuous</i> |

2) *Грамматические знания* – совокупность правил об употреблении грамматических явлений в речи. Грамматические знания должны носить практический характер и использоваться для:

- 1) осознания и понимания грамматического материала;
- 2) прочного усвоения грамматического материала;
- 3) самоконтроля.

Грамматическое правило может сообщаться различных формах:

Правило-определение – раскрытие значения грамматического явления. Например: «Если англичане говорят о том, что какое-либо действие произошло сегодня утром до 12 часов, т.е. утро ещё длится, то надо употреблять Present Perfect Tense. Если же о действии, которое совершилось утром, говорят после 12 часов, то употребляется Past Simple Tense».

Правило-инструкция – дидактическая направленность действия. Например: «Выбор Present Perfect или Past Simple зависит от того, как говорящий смотрит на события. Если ты хочешь сказать о действии, которое произошло, но результат связан с настоящим моментом, употребляй Present Perfect».

Правило-обобщение – соединение разрозненных сведений о грамматическом явлении.

Следует помнить, что в любом случае правило должно быть четким, кратким, лаконичным и помимо вербальной формулировки может включать различные опоры и речевые образцы. В средней школе правило дается на родном языке. Оно должно давать ориентировочную основу действий учащихся в процессе речевых поступков.

Правило включает: 1) вербальную формулировку; 2) схему (опору – наглядную, схематическую); 3) речевой образец. Существует инструкция о том, как следует *формулировать правило*:

При объяснении не использовать незнакомые ученикам термины. Но это не значит, что нужно избегать терминов, в том числе и на иностранном языке. Их нужно вводить постепенно, в упрощенной форме (Subject, Word order, Present Simple) с той гарантией, что ученики их понимают и в дальнейшем использование их на уроке оправданно. Владение терминами многие методисты считают эффективным средством для припоминания правила. Термин – четкий и краткий сигнал, указывающий, какую систему действий нужно применить. В примерах необходимо употреблять только известные слова (правило одной трудности). Правило нужно вводить пошагово: сбор информации – упорядочение – систематизация – формулировка правила.

Инструкция, как *учить правило*:

- Внимательно прочитать правило, постараться его понять;
- Сравнить правило и приведенные к нему примеры;
- Выделить отдельные моменты (подчеркиванием, маркером);
- Выписать примеры, выстроить в необходимом порядке;
- Прочитать правило и примеры вслух в группе, чтобы уяснить непонятные места;
- Записать правило с примерами в специальную рабочую тетрадь.

Припоминается правило в разной степени развернутости: 1) полностью вербализованное правило со словоотчетливым припоминанием (внутреннее проговаривание правила); 2) в свернутом виде (фрагментарно, в более глубоких фазах внутренней речи).

Что касается опоры для правила, то здесь следует помнить о взаимодействии левого и правого полушарий, что значительно усиливает эффект обучения. Дело в том, что за освоение грамматики отвечает левое полушарие, которое перерабатывает информацию последовательно, мыслит линейно, анализирует, объясняет, говорит и считает, выстраивает и организует правила. Правое полушарие перерабатывает информацию, одновременно фиксирует всю картину и общую ситуацию, мыслит образами, а не словами (картинами), схватывает эмоциональную сторону, выделяет тоны, их последовательность, звуковую картину, стихи, песни, вызывает в памяти комплексные образы, а не детальные. Только тогда, когда левое и правое полушария перерабатывают информацию одновременно, она запоминается на дольше и припоминается быстрее. Для урока иностранного языка это означает, что абстрактные слова, термины и пр. запоминаются лучше, если они сопровождаются конкретными образами, картинками, наглядными примерами, поэтическими и музыкальными произведениями.

Поэтому *зарифмованные правила* учащиеся заучивают с особенным удовольствием. Например:

| | |
|---|--|
| <p>Luck, work, time, Fruit, fun and money, Weather, furniture, progress, News, advice and information, Knowledge, scenery, success – No a, it is, much, little.</p> | <p>We speak about the cities So beautiful immense, But never, never use these verbs In the Continuous Tense: To be, to see, to hear, To like, to want, to need, to understand, to notice, to know, to believe.</p> |
|---|--|

3) *Грамматический языковой материал*, точнее *грамматический минимум* – специально отобранный грамматический материал, необходимый и достаточный для относительно правильного грамматического оформления продуктивных видов речевой деятельности, главным образом, говорения, а с другой стороны, - для обеспечения рецепции, т.е. понимания при чтении и аудировании. Таким образом, речь идет о подразделении грамматического минимума на активный и пассивный грамматический минимум, отбор которых осуществляется по определенным принципам.

Активный грамматический минимум должен позволять учащимся оформлять свои мысли в устно-речевой форме, сосредотачивая при этом внимание на содержании. Принципы отбора активного грамматического минимума: 1) частотность и распространенность в устной разговорной речи; 2) образцовость (модельный характер) – способность служить речевым образцом; 3) нормативность (стилистическая нейтральность).

Активный грамматический минимум должен быть усвоен за первые два года обучения. В него входят речевые образцы на уровне предложения, а также материальные формы языка – суффиксы, префиксы, окончания, знания о них, зафиксированные в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени и т.д. На среднем этапе к речевым образцам на уровне предложения добавляются речевые образцы на уровне словосочетания, типа: *my mother's hat = the hat of my mother*, появляются синонимичные средства выражения коммуникативных задач, например: *I want, I'd like, I'd rather*.

Пассивный (рецептивный) грамматический минимум позволяет учащимся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя внимание на извлечение содержательной информации. Пассивный минимум должен быть усвоен на среднем и старшем этапах обучения. Принципы отбора пассивного грамматического минимума: 1) распространенность в книжно-письменной речи; 2) многозначность.

Уменьшение объема активного минимума и увеличение объема пассивного грамматического минимума должно способствовать нормализации учебной нагрузки учащихся, высвобождению времени, ушедшего ранее на тренировку, для более целенаправленного решения коммуникативных задач. Не следует стремиться к тому, чтобы заставлять учащихся выражать свои мысли сложными грамматическими конструкциями. Необходимо, наоборот, специально обучать учащихся упрощенному, но адекватному выражению мысли. Так, например, чтобы выразить причинно-следственные связи, ученик может использовать не сложно-подчиненные предложения с придаточным причины, а два простых предложения: *I didn't take part in the completion. I was ill*.

Грамматический материал, отобранный для активного и пассивного усвоения, может характеризоваться такими понятиями, как сложность и трудность.

Сложность представляют комплексные грамматические явления, при объяснении которых требуется привести целый ряд правил, и для воспроизведения которого нужно произвести несколько взаимообусловленных действий. Например, перевод прямой речи в косвенную. Данное грамматическое явление является сложным, но чаще всего нетрудным.

Трудность грамматического материала обуславливается, прежде всего, наличием межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Например, употребление 3-его лица единственного числа глаголов в простом настоящем времени является не сложным, но трудным для овладения, о чем свидетельствуют частые ошибки при оформлении высказываний с данным грамматическим явлением.

С целью выявления степени трудности и сложности грамматического материала и, следовательно, предотвращения ошибок, необходимо проводить *сравнительно-сопоставительный анализ* (или методическую характеристику) грамматического материала иностранного и родного языков:

- 1) совпадает с аналогичным явлением в родном языке;
- 2) частично совпадает с родным языком;
- 3) полностью отсутствует в родном языке.

Методическая типология грамматического материала помогает учителю более целенаправленно организовать работу по предупреждению и преодолению трудностей, порождающих ошибки. В зависимости от места нового грамматического явления в методической типологии учитель делает вывод о: 1) необходимости сообщения правила при объяснении данного грамматического явления; 2) характере этого правила; 3) количестве и характере упражнений по тренировке и автоматизации этого явления.

Психологический компонент содержания обучения грамматике включает действия по грамматическому оформлению речи (грамматические навыки). В их основе лежат такие когнитивные процессы, как *аналитическая деятельность* с языковым материалом. На раннем этапе обучения аналитическая деятельность учащихся может быть сначала предметно-символической, т.е. с помощью овеществленного грамматического материала в виде кубиков, цветных фишек, символической наглядностью в виде геометрических фигур. Последнее нашло свое отражение во многих УМК, разработанных на принципах коммуникативности, структурно-функционального подхода и метода моделирования к отбору и организации грамматического материала. Напомним, что функциональная организация процесса обучения предписывает параллельное усвоение формы и функции при ведущей роли последней. В качестве надежной ориентировочной основы выступает речевой образец а также представление грамматических процессов на интегративной основе – во взаимосвязи родного и иностранного языков. В процессе представления грамматического материала на родном и иностранном языках учащиеся неизбежно сравнивают, анализируют, обобщают те или иные признаки грамматических явлений, общими усилиями овладевают грамматическими понятиями и фактически участвуют в выведении грамматического правила, что, несомненно, способствует их интеллектуальному развитию. На среднем и старших этапах обучения когнитивный подход коррелирует с деятельностным подходом и функционирует как мыслительный познавательный процесс, аналитико-познавательная деятельность. Ярким примером организации аналитико-познавательной деятельности при изучении грамматики на когнитивной основе является так называемая SOS-модель Г. Функа, в которой S означает глагол sammeln (собирать), O- ordnen (организовывать, упорядочивать), – systematisieren (систематизировать):

1-й шаг. После выполнения коммуникативного задания (например, чтения диалога о том, где проводят каникулы друзья) учащиеся получают задание подчеркнуть в диалоге грамматические формы глагола в прошедшем времени.

2-й шаг. Учащиеся выписывают грамматические формы глагола.

3-й шаг. Учащиеся сравнивают и анализируют грамматические формы, маркируя основные признаки глаголов в прошедшем времени.

На основе выделенных признаков учащиеся могут уже самостоятельно сделать вывод и сформулировать правило относительно образования прошедшего времени правильных и неправильных глаголов.

Методологический компонент предполагает развитие учебных приемов и стратегий, способствующих овладению грамматическими средствами и формированию грамматических навыков. К таким стратегиям можно отнести, например, лингвосистематизирующие стратегии (Н.Ф. Коряковцева) которые включают такие приемы, как:

- Выстраивание определенной системы значений языковых грамматических средств по формальному, семантическому, функциональному или другому признаку;
- Обобщение и систематизация языковых средств: по тезаурусному признаку; по категориальному и видовому признакам (например, система видовременных форм глагола, функционально-семантическая система модальных глаголов и др.);
- Формулирование «собственной» (для себя) системы правил;
- Использование графических опор (схем, таблиц, учебных моделей) для систематизации правил;
- Системно-сопоставительный анализ языковых средств родного и изучаемого языков;

- Выстраивание сравнительно-сопоставительной системы языковых средств родного и иностранного языков;
- Выстраивание системы признаков, опор, сигнальных средств в контексте.

Технология обучения грамматической стороне речевой деятельности

Последовательность работы над грамматическим материалом

Формирование грамматического навыка носит поэтапный характер, а организация работы по его формированию осуществляется соответственно в три этапа:

1. Организация ознакомления (ориентировочно-подготовительный этап навыка);
2. Организация тренировки (стандартизирующе-стереотипизирующий этап навыка);
3. Организация применения (ситуативно-варьирующий этап навыка)

1. Организация ознакомления.

1. А Мотивирующий (ориентационный) этап – создание четкой установки на введение нового грамматического материала. Это производится в вербальной форме, т.е. учитель говорит: «Ребята, сегодня мы научимся называть действия, или рассказывать о том, что мы делаем обычно, каждый день», или: «... научимся говорить, кому принадлежит предмет». Таким образом, создается четкая установка на речевую деятельность, называется конкретная *коммуникативная задача*, которую ученики должны научиться решать с помощью иноязычных средств. В учебных условиях такая (коммуникативная) постановка задачи имеет первостепенное значение, т.к. она обеспечивает мотивационно-побудительную фазу деятельности – показывается речевая (практическая) значимость грамматического материала. Если же учитель вместо речевой задачи говорит: «Сегодня мы будем изучать новое грамматическое явление (или новый грамматический материал), у учеников срывает интерес, а отторжение в силу того, что у них вырабатывается отрицательный стереотип на разного рода материал, явления и т.д.

1.Б Ознакомление с новым грамматическим материалом (что предполагает презентацию, семантизацию, контроль понимания и первичное закрепление). При организации этого этапа могут применяться различные подходы: эксплицитный, имплицитный, дифференцированный. Выбор подхода зависит от:

- степени сложности и трудности грамматического явления;
- этапа обучения (например, в начальной школе у учеников конкретно-образное мышление, поэтому систематизация сложных грамматических явлений не является целесообразной); уровня обученности учащихся;
- степени развития у них лингвистического мышления, умения формулировать правила (владение грамматическим метаязыком);
- цели обучения (активное или пассивное владение грамматическим явлением);
- наличия аналогии в родном языке.

Эксплицитный подход (теоретико-практический). При этом подходе обязательно формулирование правила (о видах грамматических правил упоминалось выше). К формулировке правила можно подойти дедуктивным, индуктивным или дедуктивно-индуктивным (смешанным) методами.

Дедуктивный метод происходит от слова «дедукция», что означает умозаключение от общего к частному, т.е. от правила.

Достоинства:

- Широкое использование принципа сознательности;
- Пооперационная отработка грамматических действий, что обеспечивает чистоту формируемого навыка;
- Может применяться при самостоятельной работе.

Недостатки:

- Не стимулирует умственную активность учащихся, и преподносит готовое решение;

- «Запуск навыка» на продуктивном уровне организуется путем пословного перевода, что не способствует порождению иноязычного высказывания;
- Формирование грамматического навыка тормозится недооценкой условий устного иноязычного общения.

Итак, дедуктивный путь: правило с примерами – упражнения – контроль.

При презентации грамматического правила очень активно используются различные *визуальные элементы*, такие как: печатно-графические средства, шрифт, курсив, рамка, изображение заглавными буквами, выделение цветом или цветными маркерами.

Один из лучших способов объяснения правила – это заранее подготовленные таблицы, визуальные опоры. Работа с цветными мелками также является эффективной – вы демонстрируете ход вашего объяснения. Однако такой прием требует специальной подготовки, сноровки, распределения внимания.

Отдельно обратим внимание на работу с доской. Запись на доске должна быть четкой, аккуратной, целесообразной. Имеет смысл располагать определенные речевые образцы в установленных местах, чтобы ученики знали, что, например, предложения слева – это грамматический материал, в нижнем правом углу – домашнее задание; запись справа, выделенная в рамочку, подлежит списыванию.

Используются также абстрактные символы (геометрические фигуры), конкретные символы, динамические символы (схематические символы, картинки, комиксы).

Индуктивный метод исходит из такой формы умозаключения, как индукция – переход от единичных фактов к общим положениям. Данный метод дает возможность самим учащимся сформулировать правило на основе отдельных грамматических явлений: учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ происходит путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом, если нужно, используются подсказки преподавателя или учебника. Потом следует серия упражнений на идентификацию и объяснение грамматического материала, на актуализацию его форм.

Достоинства:

- Использование поиска – самого эффективного способа обучения, способствующего осознанию сущности грамматического явления;
- Стимулирование умственной активности учащихся, обеспечивающее произвольное запоминание изучаемого грамматического явления;
- Возможность использования самостоятельной работы.

Недостатки:

- Требуется значительное количество времени для ознакомления с изучаемым грамматическим явлением;
- Не предусматривается пооперационная отработка грамматического явления, необходимая для «чистоты» искомого навыка.

Итак, *индуктивный путь*: текст (примеры) – сравнение с родным языком/сравнение с внутриязыковыми явлениями – опора на сходные элементы с ранее изученными языковыми явлениями – элементы грамматического анализа – перевод на родной язык – правило – упражнения – контроль.

Индуктивно-дедуктивный метод используется для явлений, отсутствующих в родном языке. Формулируется понятие, даются примеры, обобщения, упражнения, контроль.

Имплицитный подход (практический) предполагает использование структурного или коммуникативного методов.

Структурный метод – в основу обучения кладутся структурные модели, или модели предложений, символически выражаемые через формулу, например: S + V + C (подлежащее + сказуемое + дополнение). Данный метод предполагает следующие шаги:

- Аудирование речевого образца, содержащего конкретную структуру;

- Хоровое и индивидуальное повторение вслед за учителем (или записью) речевого образца;
- Вопросо-ответные упражнения с учителем или в парах с использованием изучаемой структуры;
- Учебный диалог, содержащий несколько вопросо-ответных единств и включающий обрабатываемую (ые) структуру(ы).

Таким образом, при использовании структурного подхода наблюдается небольшой ознакомительный этап, предусматривающий такой метод обучения, как показ, и длительный этап тренировки без пооперационной работы.

Достоинство: длительная тренировка, что формирует важный динамический стереотип в головах учащихся.

Недостатки:

- отсутствует принцип сознательности, т.к. нет правила;
- отсутствует принцип коммуникативности, т.к. большинство упражнений носит механический характер;
- низкая мотивация к изучению иностранного языка.

Коммуникативный метод – естественное погружение в языковую среду, в общение в коммуникативных целях. Работает при следующих условиях:

- Предваряющее слушание речевого образца, который подлежит автоматизации;
- Имитация в речи, что предполагает не простое повторение, а имитацию при наличии речевой задачи;
- Однотипность фраз, поскольку повторяющиеся конструкции запоминаются быстрее и точнее;
- Регулярность однотипных фраз, т.е. их регулярное поступление в мозг ученика;
- Действие по аналогии в речевых условиях, предполагающее действие не по правилу, а по аналогии с речевым образцом и обязательно с речевой задачей;
- Безошибочность речевых действий, достигаемая в результате регулярного подкрепления;
- Разнообразие «обстоятельств» автоматизации, иначе говоря формирование грамматического навыка на достаточном количестве материала и разнообразных ситуаций;
- Речевой характер упражнений.

Коммуникативный подход остается таковым только при наличии речевой задачи, которая достигается путем установки, которая сопровождается показом картинки или другой наглядности. Слуховая и зрительная наглядность обеспечивает сознательность восприятия и в целом понимание высказывания. Далее учитель вовлекает учащихся в диалогическое общение на основе условно-речевых упражнений (подтвердите мое высказывание, скажите, что вы делаете то же самое, не согласитесь, возразите, ответьте на вопрос, спросите, выразите сомнение, попросите сделать кого-либо). Затем цепочка упражнений прерывается, учащимся предлагается поразмышлять, обобщить, сделать вывод, осознать основные структурные признаки данного типа предложения. Последнее происходит на специальных обобщающих уроках повторения. Таким образом, навык формируется в течение цикла уроков (3–5 уроков). Сначала учащиеся накапливают речевой опыт, а грамматические сведения (правила) являются обобщением этого опыта и имеют характер комментария самих учеников или учителя. Обобщению придается особое значение как средству развития мышления, познавательной активности, сознательности.

Дифференцированный подход предполагает использование различных методов и приемов обучения, различных упражнений в зависимости от цели обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала и особенностей учащихся. Но помимо эклектики данный подход имеет следующие важные особенности:

- Отказ от грамматического метаязыка при объяснении новых грамматических явлений и при формулировании правил. Грамматическая терминология заменяется, где это возможно, общими словами, которые способствуют лучшему запоминанию.

- Выделение конкретных ориентиров – признаки, которые поставляют учащимся подкрепляющую информацию, например: сейчас, now для времени Continuous.

- Систематизация грамматического материала. Изучение комплекса явлений, представляющих всю систему или его большую часть, расширяет диапазон действий учащихся, дает им ориентировку для употребления изучаемого материала в различных контекстах.

- Преимущественное использование способ учения – поиск. Усвоение материала через анализ его внутренней логики способствует не только пониманию, но и его произвольному запоминанию. Такой анализ предполагает самостоятельный поиск со стороны учащихся, который стимулирует их умственную деятельность и активность в учебном процессе.

2. Этап тренировки. Соответствует ситуативно-стандартизирующему этапу формирования грамматического навыка. Выполняются условно-речевые упражнения:

- Имитативные, например «Подтвердите...»;

- Подстановочные, например: «Подстановка какой-либо лексической единицы в структуру грамматической формы»;

- Трансформационные, например: «Передайте товарищу мои слова»;

- Репродуктивные – репродукция высказывания без опоры.

Одним из видов упражнений в видоизменении являются *упражнения на перевод с родного языка на иностранный*. Вокруг этого вида упражнений ведутся горячие споры.

Аргументы против:

- Они нарушают одноязычность процесса усвоения, при отсутствии языковой иноязычной среды нужно бороться за каждый звук на иностранном языке;

- Они несут большое нагромождение трудностей разного плана, что мешает выработке навыка.

Аргументы за:

- Способствуют преодолению межъязыковой интерференции;

- Позволяют непосредственно сосредоточиться на форме, т.к. содержание в них задано;

- Жестко диктуют употребление определенной формы.

Для ослабления действия отрицательных факторов предлагается соблюдать следующие условия:

- Предлагать небольшие по объему упражнения на перевод с родного языка на иностранный;

- Строить их по типу подстановочной таблицы и таким образом соблюсти принцип одной трудности;

- Предварительно провести сравнительный анализ, что способствует также снятию трудностей;

Такие упражнения должны представлять собой фактически звено обратного перевода, т.е. в текстах учебника и в других упражнениях учащиеся должны легко находить «ключи» – тот же самый материал на иностранном языке.

3. Этап применения. Соответствует третьему (ситуативно-варьирующему) этапу формирования лексического навыка.

Выполняются речевые упражнения в различных видах речевой деятельности (говорении, чтении аудировании, письме) с опорами и без опор, репродуктивно-продуктивные и собственно продуктивные (творческие).

Обучение рецептивным грамматическим навыкам.

Рецептивные грамматические навыки – навыки узнавания и понимания грамматических явлений в письменном и устном тексте как при активном, так и пассивном владении.

Рецептивная пассивная грамматика усваивается на основе тех же методов, что и активная: ознакомление, тренировка, применение.

Для ознакомления активно используется такой прием, как алгоритм, который составляется учеником под руководством учителя на учебных карточках. Затем на основе этих карточек выполняются аналитические упражнения сначала в развернутой форме, а затем в свернутой. Методисты подчеркивают, что алгоритмы не должны быть перегружены шагами. Оптимальное количество шагов 2–3. В остальных случаях дается предписание в форме инструкции, концентрирующее внимание учащихся на сигнальных признаках: «Если глагольная форма с суффиксом –ing занимает в предложении место обстоятельства, то она является причастием I».

Затем следуют тренировочные упражнения, которые должны научить учащихся автоматически схватывать признаки соответствующих грамматических явлений, отграничивать их от омонимичных. Примеры тренировочных упражнений:

- Определить тип предложения (его части) и форму сказуемого по схеме: I ... him... to ... 's.

- Вычленить из нижеследующего текста, на основе схем, содержащиеся в нем сложноподчиненные предложения и определить временную форму сказуемого в придаточном предложении.

Особого внимания заслуживает *проблема систематизации грамматического материала* и связанная с ней проблема повторения. В практических целях грамматика предъявляется в связи с нуждами общения, зачастую комплексные грамматические явления дробятся. При этом игнорируется система языка, его парадигматика. В то же время доказано, что выстраивание системы из изученных ранее относительно изолированных грамматических форм полезно, так как «логическая систематизация порознь изученных фактов ... служит сохранению их в памяти, помогает восстановлению навыка, способствует более глубокому пониманию грамматических форм».


Существуют два способа систематизации грамматического материала: чисто грамматический и лексико-грамматический. «Чисто грамматический» способ – это восстановление грамматических парадигм путем упорядочения приобретенного речевого опыта. Такая грамматическая систематизация осуществляется по мере накопления грамматических форм ведет к обогащению филологического опыта учеников.

Грамматическая парадигма может восстанавливаться частично, не обязательно полностью. При таком виде систематизации рекомендуется составлять «контурные карты», которые заполняются учениками по памяти. Поощряется также использование пройденных текстов, материал которых служит для обобщения. В контурных картах заполняются рубрики, соответствующие приобретенному опыту учащихся. «Белые пятна» указывают на перспективу дальнейшего овладения языком в целом, системой языка, в особенности.


Контроль и оценка уровня сформированности грамматических навыков


Контроль уровня сформированности грамматических навыков осуществляется в форме контрольных работ, которые проводятся по прохождении определенной дозы учебного материала. Приведем в качестве примера задания для проверки уровня владения учащимися лексико-грамматическим материалом во 2 классе (УМК «Forward»).

D. Ответь на вопросы.


① 
 Is it a plane?
 No, it's a bird. _____

② 
 Is it a glove? _____

③ 
 Is it a house? _____

④ 
 Is it a bus? _____

⑤ 
 Is it a dress? _____

⑥ 
 Is it a T-shirt? _____

E. Допиши вопросы и напиши ответы.

1. Whose hat is this?
 It's Martin's hat.
2. Whose _____ is this?

3. Whose _____ is this?

4. Whose _____ is this?

5. Whose _____ is this?

6. Whose _____ is this?



Итоговый контроль осуществляется в форме ГИА и ЕГЭ. Перечень требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательной школы в области грамматики представлен ниже в таблице.

| Код требования | | Знания, умения и навыки, проверяемые на ЕГЭ |
|----------------|------------|---|
| 1 | | ЗНАТЬ/ПОНИМАТЬ |
| | 1.2 | языковой грамматический материал: |
| | 1.2.1 | значение изученных грамматических явлений (см. подраздел «Грамматическая сторона речи» в разделе 1 кодификатора); |
| | 1.2.2 | значение видо-временных форм глагола; |
| | 1.2.3 | значение неличных и неопределенно-личных форм глагола; |
| | 1.2.4 | значение глагольных форм условного наклонения; |
| | 1.2.5 | значение косвенной речи/косвенного вопроса; |
| | 1.2.6 | значение согласования времен; |
| | 1.2.7 П | средства и способы выражения модальности; |
| | 1.2.8 П | средства и способы выражения условия; |

| | |
|------------|--|
| 1.2.9 П | средства и способы выражения предположения; |
| 1.2.10 П | средства и способы выражения причины; |
| 1.2.11 П | средства и способы выражения следствия; |
| 1.2.12 П | средства и способы выражения побуждения к действию; |
| 3. | ВЛАДЕТЬ ЯЗЫКОВЫМИ НАВЫКАМИ |
| 3.3 | Грамматическая сторона речи |
| 3.3.1 | Употреблять в речи различные коммуникативные типы предложений: утвердительные, вопросительные (общий, специальный, альтернативный, разделительный вопросы в <i>Present, Future, Past Simple; Present Perfect; Present Continuous</i>), отрицательные, побудительные (в утвердительной и отрицательной формах) |
| 3.3.2 | Употреблять в речи распространенные и нераспространенные простые предложения, в том числе с несколькими обстоятельствами, следующими в определенном порядке (<i>We moved to a new house last year.</i>) |
| 3.3.3 | Употреблять в речи предложения с начальным <i>It</i> (<i>It's cold. It's five o'clock. It's interesting. It's winter.</i>) |
| 3.3.4 | Употреблять в речи предложения с начальным <i>There + to be</i> (<i>There are a lot of trees in the park.</i>) |
| 3.3.5 | Употреблять в речи сложносочиненные предложения с сочинительными союзами <i>and, but, or</i> |
| 3.3.6 | Употреблять в речи сложноподчиненные предложения с союзами и союзными словами <i>what, when, why, which, that, who, if, because, that's why, than, so, for, since, during, so that, unless</i> |
| 3.3.7 | Употреблять в речи условные предложения реального (<i>Conditional I – If I see Jim, I'll invite him to our school party.</i>) и нереального (<i>Conditional II – If I were you, I would start learning French.</i>) характера |
| 3.3.8 | Употреблять в речи предложения с конструкцией <i>I wish</i> (<i>I wish I had my own room.</i>) |
| 3.3.9 | Употреблять в речи предложения с конструкцией <i>so/such</i> (<i>I was so busy that I forgot to phone my parents.</i>) |
| 3.3.10 | Употреблять в речи эмфатические конструкции типа <i>It's him who... It's time you did smth</i> |
| 3.3.11 | Употреблять в речи предложения с конструкциями <i>as ... as; not so ... as; either ... or; neither ... nor</i> |
| 3.3.12 | Употреблять в речи конструкции с глаголами на <i>-ing</i> : <i>to love/ hate doing something; Stop talking</i> |
| 3.3.13 | Употреблять в речи конструкции <i>It takes me ... to do something; to look/feel/be happy</i> |
| 3.3.14 | Использовать косвенную речь в утвердительных и вопросительных предложениях в настоящем и прошедшем времени |
| 3.3.15 | Использовать в речи глаголы в наиболее употребительных временных формах действительного залога: <i>Present Simple, Future Simple</i> и <i>Past Simple, Present</i> и <i>Past Continuous, Present</i> и <i>Past Perfect</i> |
| 3.3.16 | Употреблять в речи глаголы в следующих формах действительного залога: <i>Present Perfect Continuous</i> и <i>Past Perfect Continuous</i> |
| 3.3.17 | Употреблять в речи глаголы в следующих формах страдательного залога: <i>Present Simple Passive, Future Simple Passive, Past Simple Passive, Present Perfect Passive</i> |

| | |
|--------|--|
| 3.3.18 | Употреблять в речи различные грамматические средства для выражения будущего времени: <i>Simple Future, to be going to, Present Continuous</i> |
| 3.3.19 | Употреблять в речи причастие I и причастие II |
| 3.3.20 | Употреблять в речи модальные глаголы и их эквиваленты (<i>may, can/be able to, must/have to/should; need, shall, could, might, would</i>) |
| 3.3.21 | Согласовывать времена в рамках сложного предложения в плане настоящего и прошлого |
| 3.3.22 | Употреблять в речи имена существительные в единственном числе и во множественном числе, образованные по правилу, и исключения |
| 3.3.23 | Употреблять в речи определенный/неопределенный/нулевой артикль |
| 3.3.24 | Употреблять в речи личные, притяжательные, указательные, неопределенные, относительные, вопросительные местоимения |
| 3.3.25 | Употреблять в речи имена прилагательные в положительной, сравнительной и превосходной степенях, образованные по правилу, и исключения |
| 3.3.26 | Употреблять в речи наречия в положительной, сравнительной и превосходной степенях, а также наречия, выражающие количество (<i>many/much, few/a few, little/a little</i>) |
| 3.3.27 | Употреблять в речи количественные и порядковые числительные |
| 3.3.28 | Употреблять предлоги во фразах, выражающих направление, время, место действия |
| 3.3.29 | Употреблять в речи различные средства связи в тексте для обеспечения его целостности (<i>firstly, finally, at last, in the end, however</i> и т. д.) |

Уровень сформированности лексико-грамматических навыков проверяется посредством тестирования. Ниже приводится фрагмент лексико-грамматического теста из Раздела 3. Грамматика и лексика (Демонстрационный вариант ЕГЭ 2015 г. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, 11 класс.)

Прочитайте приведённые ниже тексты. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами **19–25**, так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы **19–25**.

| | |
|--|------|
| Difficult landing 1. One airline had a policy that required the first officer to stand at the door while the passengers exited. He smiled and thanked them for _____ the airline. | FLY |
| 2. A pilot on this airline landed his plane into the runway really hard. He thought that passengers _____ angry comments. | HAVE |
| 3. However, it seemed that all of _____ were too shocked to say anything. Finally, everyone got off except for a little old lady. She said, 'Can I ask you a question?' 'Yes, Madam,' said the pilot. 'What was it?' the lady asked, 'Did we land or were we shot down?' | THEY |

| | |
|--|------------|
| Alhambra | |
| 4. The Alhambra is a palace and fortress in Granada. It _____ between 1238 and 1358 at the end of Muslim rule in Spain. Despite the development that followed the Christian conquest, it still looks like a medieval Moorish settlement. | BUILD |
| 4. Since the Middle Ages, the Alhambra _____ as a remarkable example of a Spanish-Moorish town. As most fortresses of that time, it has a surrounding wall, but it looks fairly weak. | SURVIVE |
| 5. Later it _____ the kings of Granada and was just supposed to offer nice views. | NOT DEFEND |
| 6. Today, the Alhambra _____ to be one of the greatest examples of Islamic architecture. | CONSIDER |

Грамматическая сторона речевой деятельности выступает в качестве объектов контроля как в устном, так и письменном высказываниях. Приведем критерии оценивания грамматической стороны письменного речевого высказывания в баллах:

3 балла. Используются грамматические структуры в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Практически отсутствуют ошибки (допускается одна-две негрубые ошибки).

2 балла. Имеется ряд грамматических ошибок, не затрудняющих понимания текста (не более четырёх).

1 балл. Многочисленны ошибки элементарного уровня, либо ошибки немногочисленны, но затрудняют понимание текста (допускается шесть-семь ошибок в трёх-четырёх разделах грамматики).

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3.

Тема: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глоссарий:

1. Грамматика.
2. Грамматический навык.
3. Виды грамматических навыков
4. Грамматический минимум.
5. Индуктивный подход к обучению грамматике.
6. Дедуктивный подход к обучению грамматике.
7. Коммуникативный подход к обучению грамматике
8. Грамматические знания.
9. Этапы работы над грамматическим материалом.

Вопросы для обсуждения:

1. Какова роль грамматического аспекта в обучении иностранному языку?
2. Каковы цели и задачи в области грамматики в начальной, основной и старшей школах?
3. Как обучение грамматике соотносится с формированием различных составляющих коммуникативной компетенции?
4. Что включается в понятие «содержание обучения грамматике»?
5. Какие существуют подходы в обучении грамматике, и в чем состоит особенность применения каждого из них?
6. Что выступает объектом контроля в области грамматики?

Практические задания:

1. Составьте интеллект-карту (mind-map) по теме: «Обучение грамматическому аспекту иностранного языка» (ПОРТФОЛИО).
2. Приведите по два примера языковых, условно-речевых и речевых грамматически направленных упражнений. Объясните, на формирование каких грамматических операций направлены эти упражнения (ПОРТФОЛИО).
3. Подготовьтесь к участию к дискуссии: "Актуальные вопросы обучения грамматике в современной школе". Для этого прослушайте видеоконференцию:
 - 1) Teaching Grammar in Today's Classroom-Part 1 // <http://www.youtube.com/watch?v=YJwbnQOguEk>.
 - 2) Teaching Grammar in Today's Classroom-Part 2 // <http://www.youtube.com/watch?v=-jutpjRc-So>.

Задания:

1. Прослушайте видео конференцию «Teaching Grammar in Today's Classroom», Часть 1. Ответьте на вопросы:
 - 1) Какие актуальные проблемы в области обучения грамматике выносят на обсуждение западные методисты Belly Azar, Keith Folse и Michael Swan? Какова их позиция по этим проблемам?
 - 2) Какое решение находят аналогичные проблемы в российской методике обучения иностранным языкам?
 - 3) Каково ваше личное мнение по озвученной проблематике?
2. Прослушайте видеоконференцию «Teaching Grammar in Today's Classroom», Часть 2: «Ответы на вопросы». Передайте кратко мнение экспертов по заданным вопросам и выразите собственное суждение по обсуждаемым проблемам.

| №п/п | Мнение эксперта конференции | Мое личное мнение (рабочий язык – русский или английский) |
|------|--|---|
| 1. | How would you describe the role of grammar in your language-learning experience? | |
| | Grammar is patterns for me and they help me be intelligent; I can't speak Spanish because I don't know Spanish grammar. | |
| 2. | If grammar teaching works, why does grammar teaching not equal grammar teaching acquisition? Why do students frequently make mistakes with simple grammar rules for years& | |
| | | |
| 3. | Explicit Grammar teaching or not? Direct vs. experiential learning. | |
| | | |
| 4. | Fitting Grammar into curriculum. What are the benefits or drawbacks of setting aside grammar course in a skill-based curriculum? | |
| | | |
| 5. | How to approach practice? Sometimes students and pupils find it difficult and boring to learn grammar. What are the teaching methods of making grammar easier and interesting to them? How to develop linguistic accuracy during extemporaneous speech? | |
| | | |
| 6. | Grammar in context. Is there any evidence that students have better outcomes when grammar is presented and practiced in context? | |
| | | |
| 7. | Grammar, writing and correctness. Should we correct all the students' mistakes (when we are correcting a composition) or focus on specific structures? | |
| | | |
| 8. | Language varieties and change. The grammar in written English differs from that in spoken English. How do we deal with it? What do we do when the structure is changing in usage? (For ex. "Everyone has their own opinion", "I'm loving" – in TV). | |
| | | |
| 9. | Using the mother tongue/ what research suggests that L1 should be forbidden in the class? | |
| | | |
| 10. | Choosing grammar topics. We haven't got time to teach all the grammar. | |
| | | |
| 11. | First language influence. Given that we have limited time to cover all the intricacies of the grammar in our courses there is a grammar inventory of key errors that speakers of a particular language tend to make and would therefore need to practice more? | |
| | | |
| 12. | Terminology. In grammar class how should we talk about grammatical terms so that the students would understand that they are learning without feeling overwhelmed or confused? | |
| | | |
| 13. | Does 3-d person really matter? | |
| | | |

Рекомендуемая литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 305–318.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3.

Тема: ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Практические задания

1. Проанализируйте систему работы по формированию речевого грамматического навыка употребления Present Continuous Tense в УМК «Forward» для 3 класса (Unit 3) [1]. Оформите свой анализ в форме таблицы (ПОРТФОЛИО).

Система заданий по обучению Present Continuous Tense (УМК «Forward», 3 класс)

| Unit 3, № задания | Учебно-речевая задача | Цель задания (методическая) | Тип задания (упражнения) | Этап формирования навыка |
|-------------------|-----------------------|---|---|--|
| № 1 | Listen and look | Презентация нового грамматического материала в речевом образце с опорой на ситуацию и изобразительную наглядность ситуации посредством механической записи. | Подготовительное восприятие (зрительно-слуховое) грамматического явления в речевом образце. | Ориентировочно-подготовительный: Презентация |
| № 2 | | | | |

Кейс «Обучение грамматике»

1. Сравните два подхода к обучению Present Continuous:

- 1) УМК “Forward”, 6 класс, Unit 10 “School subjects” [2, 14-17];
- 2) УМК “Spotlight”, 5 класс, Module 6a “At work” [3, 78-79].

Для этого:

- Определите грамматически направленные задания и упражнения, их тип и вид, количество;
- Определите место и вид правила, способ его предъявления;
- Сделайте вывод о преимуществах и недостатках представленных подходов. Аргументируйте свое мнение.

2. Познакомьтесь с англоязычными источниками по обучению грамматике нетрадиционными (креативными) способами. Выпишите наиболее понравившиеся вам приемы (не менее 3) и будьте готовы представить их вашим одноклассникам (ПОРТФОЛИО).

1. Teaching Grammar Creatively. Gunter Gerngross, Herbert Puchta, Scott Thornbury// Heinbig Languages, 2006 //Электронный ресурс: https://vk.com/doc8069473_201898740?hash=e651bbe4c48f085e0f&dl=b9f9205db9b9b6a6c3.

2. Teaching Grammar – getting creative with controlled practice: // Электронный ресурс: <https://youtu.be/y-bib16PF20>.

3. English Grammar – How to learn tenses – ALL tenses!! // Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/watch?v=U304CZiFgO0>.

4. How to teach grammar (PPP Model) TESOL / CELTA // Электронный ресурс: <https://youtu.be/5Re-FWcA03I>.

5. Task Based Lesson - Teaching Vocabulary and Speaking Skills // Электронный ресурс: <https://youtu.be/QLjyHh3LxmY>.

Методическая мастерская.

1. Изучите подробный алгоритм действий учителя и учащихся (У) по формированию грамматического навыка. Используйте его в качестве основы при разработке фрагмента урока по обучению Present Continuous (на основе одного из указанных в кейсе УМК). В группе должны быть представлены оба фрагмента (ПОРТФОЛИО).

Алгоритм действий учителя и учащихся по формированию грамматического навыка

| Организация ознакомления с грамматическим материалом | | |
|---|--|---|
| Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Примечания |
| 1. Сообщает, что У будут учиться выполнять новую коммуникативную функцию (напр., рассказывать о том, что мы обычно, каждый день делаем) при помощи конкретной грамматической структуры (напр., Present Simple). | Осмысливают новую коммуникативно-познавательную задачу, готовятся к восприятию новой структуры. | Ориентирующая установка может быть представлена в виде проблемного вопроса, побуждающего У узнать новое явление. |
| 2. Предлагает речевой образец применения нового грамматического явления (диалог для аудирования и/или чтения, описывает иллюстрацию, выделяя голосом новую структуру и т.д.) картину, воспроизводить действия. | Воспринимают речевой образец, осмысливая ситуацию его употребления и значение речевого образца, его грамматической структуры. | Презентацию материала желательно организовать так, чтобы сначала показать его случай его употребления (т.е. ситуацию), а затем привлечь внимание к его форме. |
| 3. Раскрывает значение или организует понимание значения нового грамматического явления. | Воспринимают объяснение учителя, наглядность, контекст, догадываются о значении и получают представление о звуковой форме новой структуры. | Раскрытие значения осуществляется в форме сообщения правила с использованием различных визуальных опор (таблицы, шрифт, цвет, фигуры и т.д.). |
| 4. Контролирует понимание значения нового грамматического явления. | Реагируют на вопросы, которые требуют ответа «да» или «нет»; переводят, выполняют действия, формулируют правило (полностью или частично). | Понимание контролируется, как правило, у более слабых учеников и по их ответам определяется необходимость дополнительных разъяснений со стороны учителя или более сильных учеников. |
| 5. Обращает внимание У на формообразование, предъявляет структуру для многократного слушания в высказываниях с хорошо известным лексическим содержанием (правило одной трудности). | Отмечают особенности формообразования, слушают, запоминают звуковой образ. | Первичная тренировка осуществляется в процессе имитативных, репродуктивных, а также языковых грамматически направленных упражнений. |

| | | |
|--|---|---|
| 6. Приводит новую структуру в противопоставлении с известной (сходной) для выделения формальных и смысловых различий. | Осуществляют акустическое сравнение, выделяют новую структуру, её отличительные особенности. | Учащимся со слаборазвитой способностью к догадке следует помочь, указывая, на какие различия и признаки нужно обратить внимание |
| 7. Делает обобщение сам или предлагает это сделать У. | Обобщают полученные грамматические знания, оценивают степень продвижения в решении задачи (самооценка, рефлексия) | Учитель отмечает для себя степень сформированности ориентировочной основы навыка у У, делает выводы о дальнейших действиях (в том числе и коррекционных) по формированию навыка. |
| Организация тренировки и применения нового грамматического материала в устной речи | | |
| 1. Сообщает У, что они будут учиться выражать конкретное коммуникативное значение с использованием новой грамматической структуры. | Настраиваются на предстоящий вид деятельности | Часто организация тренировки и применения происходит на другом уроке или серии уроках. Всякий раз учителю необходимо четко ставить учебную или/и коммуникативную задачу. Это может быть задание к упражнению. |
| 2. Предъявляет тренируемый грамматический материал для восприятия на слух. | Вспоминают значение и форму грамматической структуры. | Для класса с достаточным уровнем подготовки можно составить связный контекст, заимствуя сюжеты из детских книг, фильмов и т.п., что покажет ученикам возможность использования осваиваемого материала в жизненной ситуации. |
| 3. Ориентирует У на выполнение условно-речевых упражнений: предлагая выразить согласие, подтверждение, показывает образец выполнения. | Реагируют на реплики соответствующим образом. | Упражнения на имитацию не обязательно выполнять всей группой, для сильных У можно предложить индивидуальные задания. |
| 4. Предлагает У упражнения на трансформацию утвердительной формы в отрицательную с помощью коммуникативно заданной инструкции, показывает образец трансформации. | Выражают несогласие, отрицают сказанное учителем, используя реплики-клише. | В процессе тренировки используются различные опоры с подсказкой как языковых средств, так и содержания (опоры предлагаются в учебнике и с помощью других средств обучения). |

| | | |
|--|--|--|
| 5. Предлагает выразить сомнение, переспросить, расспросить, направляя У на трансформацию утверждения в вопрос; демонстрирует образец выполнения. | Формулирует требуемый тип вопросительного предложения. | |
| 6. Реагирует на вопросы У; ориентирует У на построение фраз по аналогии, показывает модель. | Мысленно осуществляет замену лексических единиц, составляют свои варианты предложений. | Необходимо дифференцированно подходить к планированию процедуры тех или иных упражнений, что зависит от частоты их выполнения. Так, впервые включаемое упражнение требует не только формулирования заданий, но и дополнительных разъяснений, показа образца и т.д. На этапе тренировки важно использовать возможности формирования у У самоконтроля и самокоррекции. |
| 7. Стимулирует У к переконструированию исходного предложения, сохраняя смысл, показывает пример переконструирования или перестановки частей предложения. | Видоизменяют структуру, дают свои варианты. | |
| 8. Предлагает У послушать начало предложений и завершить их. | Учатся упреждению конструкций. | |

2. Проведите фрагмент урока по разработанному конспекту в форме так называемой ролевой игры, в которых студенты группы выполняют следующие роли:

1. Учитель:

- готовит аудиторию для проведения условного урока;
- обеспечивает условных учеников раздаточным материалом;
- проводит урок;
- проводит ретроспективный анализ эффективности решения коммуникативно-познавательной задачи: соответствуют ли результаты обучения поставленным целям и задачам;
- осуществляет рефлексию выполненной деятельности: выделяет удачные и неудачные моменты, имевшие место на уроке, возникшие трудности и способы их преодоления, эмоциональное состояние, переживаемое в ходе взаимодействия с учащимися, точки дискомфорта и удовлетворения; выводы для совершенствования будущей деятельности.

2. Ученик (и):

- До урока: входит в позицию ученика конкретного этапа обучения, класса (например, 2 класса)
- В ходе урока: стремится действовать согласно ощущениям смоделированной позиции;
- По окончании урока: анализирует свое состояние, которое он переживал на уроке, оценивает результат обучения (отвечает на вопрос «Чему я научился за пройденный урок?») и деятельность учителя; проводит рефлексию.

3. Наблюдатели:

- Наблюдает за конкретным объектом:
- Речевое содержание урока (дидактическая речь учителя, речевая деятельность учащихся, соотношение речи учителя и учеников);

ü Методическое содержание урока (логика урока, упражнения, методические приемы, их целесообразность, эффективность, адекватность и др.)

• Проводит методический анализ по результатам наблюдения, делает критические и конструктивные замечания и предложения.

Рекомендуемая литература

1. Английский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 частях Ч. 1 / [М.В.Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уорелл, Э. Уорд]; под ред. Проф. М.В.Вербицкой. – М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 96 с.
2. Английский язык: 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 частях Ч. 1 / [М.В.Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уорелл, Э. Уорд]; под ред. Проф. М.В.Вербицкой. – М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 96 с.
3. Английский язык. 5 класс: учеб для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / [Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В.Эванс]. – 5-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. – 164 с. Электронный ресурс: https://vk.com/doc102629981_324610799?hash=f4748713436d06d2f0&dl=70094401f6c51245dd.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ

Внедрение в учебный процесс глоссария преследует несколько целей.

В первую очередь – это обучение студентов навыкам самообразования, умения работы с учебной информацией, Интернетом, справочной литературой, т. к. без этих умений невозможно сформировать ни общие, ни профессиональные компетенции.

Второе – внедрение глоссария призвано повысить теоретическую подготовку для решения практических задач, в ходе которых студент за урок должен осуществить гностическую деятельность: целеполагание, предваряющий и ретроспективный анализ, рефлексию, оформить письменный отзыв и т.д.

Третье – составление глоссария как вида самостоятельной работы освобождает аудиторное (лекционное) занятие от диктовки преподавателем терминов, определений, формулировок и переносит акцент на разъяснение учебного материала, а не на конспектирование, отвлекающего студентов от понимания излагаемого материала, что так же направлено на формирование общих и профессиональных компетенций.

Самостоятельная работа студентов с глоссарием позволяет сформировать у них поисковый стиль мышления, активизировать их интеллектуально-познавательную деятельность. Одновременно она дает возможность развить у студентов важнейший инструмент оперативного освоения действительности – умения осваивать не суммы готовых знаний, а методы приобретения новых знаний в условиях стремительно развивающегося информационного пространства.

По результатам работы с глоссарием на семинарских занятиях или в онлайн режиме проводится экспресс-тестирование, ориентированное на проверку объема усвоения теоретических знаний, овладение категориальным аппаратом изучаемой науки, что составляет важный компонент методологической культуры будущего учителя иностранного языка. При ведении глоссария необходимо соблюдать следующие правила:

1. Глоссарий должен быть оформлен специальным документом в электронном виде или на бумажном носителе.

2. Первая страница документа – титульный лист, в верхнем правом углу указывается номер группы, фамилия, имя студента, а по центру наименование дисциплины и само название документа «ГЛОССАРИЙ».

3. На следующих страницах глоссария размещаются:

1) Таблица 1: «Результаты тестирования». В ней указываются номер теста и темы, по которой проводится экспресс-тестирование, а также оценка, полученная в результате тестирования...

Таблица 1.

Результаты тестирования

| № п/п | Тема | №№ терминов | Оценка |
|-------|--|-------------|------------|
| 1. | Обучение фонетической стороне речевой деятельности | 1–7 | 9/10 («5») |
| 2. | Обучение лексической стороне речевой деятельности | 8–18 | |
| 3. | Обучение грамматической стороне речевой деятельности | 19–27 | |

2) Таблица 2. «Глоссарий и самооценка». Таблица содержит 4 столбца: номер термина согласно нумерации, указанной в плане семинарского занятия; термин; определение термина; самооценка. Студент должен включить в глоссарий все термины (и их определения), имеющиеся в планах лекций и семинарских занятий. Графа «Самооценка» нужна для

самоконтроля степени усвоения понятий при подготовке к семинарскому занятию и собеседованию.

Таблица 2.

Глоссарий и самооценка

| № п/п | Термин | Определение | Само оценка |
|---|--------------------|---|-------------|
| Тема 1. Обучение фонетической стороне речевой деятельности | | | |
| 1 | Фонетика | Раздел лингвистики (языкознания), изучающий способы образования звуков человеческой речи и их акустические свойства как аспект обучения, т.е. звуковой строй языка – совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную основу (звуки, звукосочетания, интонация). | «5» |
| 2 | Фонетический навык | | |

Работа с глоссарием позволяет студенту подготовиться к выполнению заданий семинарских занятий, а также к экспресс-тестированию, текущей и промежуточной аттестации по дисциплине. Изучение модуля «Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке» предполагает в целом освоение 30 терминов:

Тема 1. Обучение фонетической стороне речевой деятельности

1. Фонетика.
2. Фонетический навык.
3. Фонетический минимум.
4. Фонематический слух.
5. Артикуляционный уклад.
6. Аппроксимированное произношение.
7. Фонетическая транскрипция.
8. Фонетическая зарядка.
9. Фонетические упражнения.
10. Объекты контроля в области фонетики.

Тема 2. Обучение лексической стороне речевой деятельности

11. Лексика.
12. Лексический навык.
13. Виды лексических навыков.
14. Лексический минимум.
15. Активный лексический минимум
16. Пассивный лексический минимум.
17. Потенциальный словарь.
18. Фоновая лексика.
19. Способы семантизации лексики.
20. Семантизационный контекст.
21. Этапы работы над лексическим материалом.

Тема 3. Обучение грамматической стороне речевой деятельности

22. Грамматика.
23. Грамматический навык.
24. Виды грамматических навыков.
25. Грамматический минимум.
26. Индуктивный подход к обучению грамматике.
27. Дедуктивный подход к обучению грамматике.

28. Коммуникативный подход к обучению грамматике.
29. Грамматические знания.
30. Этапы работы над грамматическим материалом.

Контроль знания глоссария осуществляется в нескольких направлениях:

1. В форме самоконтроля, который проводит студент при подготовке к семинарскому занятию.

2. В форме текущего контроля, а именно экспресс-тестирования, который осуществляется на занятии в течение не более 10 минут или в режиме онлайн. Оценка может происходить в ходе коллективного или взаимоконтроля. Результаты тестирования заносятся в таблицу (Таблица 1) самим студентом.

3. В форме промежуточного контроля по прохождении определенной дозы учебного материала. Этот контроль проходит в форме *устного опроса*. Известно, что записать определение – это одно, а воспроизвести его – это совсем другое, требуется понимание смысла определения. Результаты промежуточного контроля отражаются в так называемой «шахматке», которая помещается на предпоследней странице глоссария (Таблица 3). Сюда в соответствии с рассмотренными понятиями, вносятся оценки, полученные во время устного контроля, что позволяет студенту увидеть и проанализировать свой уровень подготовки по изучаемой дисциплине.

Таблица 3.

Результаты промежуточного контроля

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | |

Общая оценка за ведение глоссария учитывается во время промежуточной аттестации и составляет **10%** от общего веса показателей за дисциплину. Она высчитывается как среднее арифметическое следующих величин:

- оценка за экспресс-тестирование 10 баллов;
- оценка за устный опрос – 10 баллов;
- аккуратность ведения глоссария – 5 баллов;
- регулярность ведения записей – 5 баллов.

| | | | |
|---------------------------|---|---|--|
| ЭТАП РЕШЕНИЯ КП ЗАДАЧИ | ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ (коммуникативно-обучающие действия) | ЭТАП КПД УЧАЩИХСЯ | ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ (коммуникативно-познавательные действия) |
| Начальный этап | <p>Обеспечивает внешнюю и внутреннюю готовность учащихся к предстоящей деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Привлекает внимание учащихся к предстоящей деятельности; § Переключает внимание учащихся с одного вида РД на другой; § Мобилизует внимание учащихся на зрительное (слуховое) восприятие учебного материала. <p>Настраивает учащихся на определенный вид РД: целеполагание</p> <ul style="list-style-type: none"> § Создает учебно-речевую ситуацию: ставит учебную и/или речевую задачу; § Указывает ближайшую перспективу в овладении определенным способом действия (Что делать? Зачем?); § Сообщает К-П задачу (комплексную, промежуточную, элементарную). | ПОБУДИТЕЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫЙ ЭТАП (Звено готовности) | <p>Принимает внешнюю и внутреннюю готовность к предстоящей деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Полная концентрация внимания на восприятие учебной информации; § Готовность к включению в работу; § Дисциплинированность. <p>Экспликация мотивов КПД, определение и осознание цели (задач) КПД:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Формирует установку на предстоящую деятельность; § Проявляет интерес к предстоящей деятельности (заинтересованность); § Проявляет нетерпение и желание участвовать в иноязычной коммуникации. |
| | <p>Дает ориентировку в выполняемом виде учебной деятельности в форме инструкции:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Сообщает последовательность выполнения учебных действий (Как делать?); § Дает речевой образец; § Сообщает лингвистическую (экстралингвистическую) информацию (в форме описания, сообщения, разъяснения и др.); § Проверяет понимание инструкции (правила, объяснения). <p>Стимулирует к собственно речевой деятельности, осуществляет управление совместной учебной деятельностью:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Устанавливает режим совместной деятельности; | | <p>Осознает существенные ориентиры в условиях решения задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Принимает алгоритм учебных действий; § Осознает способ выполнения учебного действия; § Воспринимает образец выполнения учебного действия и операций, входящих в него; § Осознает учебную информацию, выполняет необходимые когнитивные действия для её усвоения (анализ, синтез, сравнение и т.п.). <p>Выполняет речевые действия в условно-коммуникативных и коммуникативных ситуациях:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Четко и осознанно выполняет речевые (неречевые) учебные действия; |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Основной этап</p> | <p>§ Переключает с одного режима на другой;</p> <p>§ Выполняет роль партнера (консультанта, фасилитатора) по коммуникации;</p> <p>§ Выражает собственное мнение по поводу речевых действий учащихся, свое эмоциональное отношение к ним;</p> <p>§ Создает благоприятный климат в учебной аудитории.</p> <p>Осуществляет текущую контрольно-оценочную деятельность:</p> <p>§ Контролирует понимание учащимися учебного материала;</p> <p>§ Корректирует ошибочные действия;</p> <p>§ Дает необходимое подкрепление для упрочения речевого навыка;</p> <p>§ Организует само- и взаимоконтроль учащихся.</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ ЭТАП (Звено учебных действий)</p> | <p>§ Сличает свои действия с образцом;</p> <p>§ Правильно оформляет свои речевые действия с точки зрения фонетики, лексики, грамматики;</p> <p>§ Адекватно реагирует на действия учителя и других речевых партнеров;</p> <p>§ Переходит с действий по аналогии на действия с непосредственным убыванием опоры на образец;</p> <p>§ Применяет вновь сформированные навыки и умения в сочетании с другими видами РД;</p> <p>§ Самостоятельно выражает собственные мысли и понимает мысли других посредством ИЯ.</p> <p>Выполняет действия по самоконтролю и самокоррекции:</p> <p>§ Правильно реагирует на корректирующие действия учителя;</p> <p>§ Замечает и исправляет ошибки свои и своих партнеров;</p> <p>§ Адекватно оценивает правильность выполняемых действий.</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП</p> | <p>Комментирует результаты решения К-П задачи:</p> <p>§ Организует рефлексию учащихся по поводу качества решения задачи</p> <p>§ Дает оценку деятельности группы в целом и отдельных учащихся;</p> <p>§ Подводит итоги решения задачи;</p> <p>§ Осуществляет переход к новой КП задаче.</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ЭТАП КОНТРОЛЯ (Звено контроля)</p> | <p>Устанавливает степень соответствия выполненных действий полученным результатам: рефлексия</p> <p>§ Формулирует полученный результат;</p> <p>§ Оценивает полученный результат;</p> <p>§ Намечает собственные перспективы на дальнейшее продвижение в овладении ИЯ.</p> |

Схема 2.

Схема конспекта (фрагмента) урока

Урок английского языка, ... класс

Планируемые результаты

Личностные результаты:

Метапредметные результаты:

- **Познавательные:**
- **Регулятивные:**
- **Коммуникативные:**

Предметные результаты:

• **Компоненты языковой компетенции – навыки:** определить навык (и) на этапе формирования (совершенствования) ...

• **Компоненты речевой компетенции – умения:** определить умение (аудирования, говорения в форме монолога/диалога, чтения, письма).

• **Компоненты социокультурной и компенсаторной компетенций.**

Цель: формирование /совершенствование речевого навыка; развитие речевого умения

Например: формирование (совершенствование) речевых фонетических (слухопроизносительных/ ритмико-интонационных) навыков. Развитие монологических умений ВРД.

Задача(и): научить (ознакомить, тренировать, применять) учащихся ... [указываются действия по овладения конкретным языковым материалом и решения конкретной речевой задачи (произносить звуки, различать долготу и краткость гласных, произносить общие вопросы, описывать, расспрашивать о ... и т.д.).

Например: научить учащихся произносить (или тренировать произношение гласных звуков [...], [...]) и различать их на слух на материале стихотворения.

Содержание обучения: Языковой (речевой) материал, предназначенный для усвоения.

Например: гласные звуки [i], [i:], ... согласные звуки [t], [d], [f], [v] ..., интонационная модель вопросительного предложения (общий вопрос), стихотворение / песня “Clap your hand” и т. п.

Средства обучения (компоненты УМК, наглядность, ТСО, ИКТ, оборудование): учебник, алфавит, таблица, э-презентация, магнитофон, э-доска и т.д. ...

| Этапы решения задачи | Деятельность учителя | Методический комментарий | Речевая деятельность учащихся | Учебно-познавательные действия учащихся, включая УУД |
|--|---|--|--|--|
| Начальный этап Основной этап Заключительный этап | Все речевые действия учителя в последовательности, отражающей логику решения КП задачи. | Режим работы; Средство обучения; Планируемое время и др. | Все прогнозируемые речевые действия учащихся, включая действия по выполнению упражнений. | <i>Например:</i> <i>Познавательные УУД</i> • <u>Осознает</u> положение кончика языка; • <u>сравнивает</u> положение органов речи с родным укладом (Логические УУД). |

CLASSROOM LANGUAGE

(для решения коммуникативно-познавательной задачи)

| ATTRACTING STUDENTS' ATTENTION | ПРИВЛЕЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ |
|---|--|
| Could I have your attention, please? Pay attention now. Look up for a moment. Try and concentrate now. | Пожалуйста, внимание! Внимание. Минутку внимания. Попытайтесь сосредоточиться сейчас. |

| | |
|---|---|
| <p>Attention, please. Watch me, please! I hope you follow me? I'll wait until I have everybody's attention. 1. "Look here" doesn't normally mean "Look at this" or "Look at me". It is often an exclamation, usually rather angry. It means smth like "You can't do that" or "You can't say that". E.g. Teacher (speaking to pupils during the break): "Look here, you are not supposed to run down the corridor, you know." 2. In informal English "try and" is often used instead of "try to". But this structure is impossible with the forms: "tries, tried, trying".</p> | <p>Внимание, пожалуйста. Следите за мной. Я надеюсь, вы понимаете меня. Я подожду, пока не будет полного внимания.</p> |
| <p>ORGANIZING STUDENTS' ACTIVITY</p> | <p>ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕШНЕЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ</p> |
| <p>Settle down, all of you, please. Will you stop talking, please. Sit still. Stand still. Don't look out of the window. Behave yourself (ves). Stand by your desk(s). Sit in your seat(s). Stay in your seat. Take your seats. Stop fooling about. Come on, be a good boy/girl. Well you want manners.</p> | <p>Успокойтесь все, пожалуйста. Перестаньте разговаривать. Сидите тихо. Стойте спокойно. Не смотрите в окно. Ведите себя хорошо. Встаньте рядом с партой. Сидите на месте. Оставайтесь на месте. Займите свои места. Перестаньте дурачиться. Ну, будь хорошим мальчиком/дев. Вы не умеете себя вести.</p> |
| <p>ATTRACTING STUDENTS' VISUAL ATTENTION</p> | <p>МОБИЛИЗАЦИЯ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ</p> |
| <p>Look over here. Look this way for a moment. Look at me. Look to the left. Look straight in front of you. Face the front. Eyes to the front, please. Watch me first. Look at the board. (Everyone) look at = pattern on page 19. = exercise ... on page ... I'd like to draw your attention to ... "At first" is almost always wrong in a classroom situation. "At first" always implies contrast. E.g. At first I liked him, but later ...</p> | <p>Посмотрите сюда. Взгляните сюда на минутку. Посмотрите на меня. Посмотрите налево. Смотрите прямо перед собой. Повернитесь лицом к ... Все смотрите на меня, пожалуйста. Сначала посмотрите, как я делаю. Посмотрите на доску. Посмотрите на: Образец на стр. 19. Упражнение ... на странице ... Хотелось бы привлечь ваше внимание.</p> |
| <p>MOBILIZING STUDENTS' ATTENTION TO LISTENING COMPREHENSION</p> | <p>МОБИЛИЗАЦИЯ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА СЛУХОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Listen to me first. Listen to the way I say it. Listen to the text carefully and try to say the sentence as exactly as I do. Ready?</p> <p>Right. Let's start! In descriptions "attentively" is used rather than "carefully". E.g. He listened attentively to everything the teacher was saying. But in the imperative "carefully" is used.</p> | <p>Сначала послушайте меня. Послушайте, как я это произношу. Слушайте текст внимательно и постарайтесь произнести предложение так, как я. Готовы? Ясно? Начнем.</p> |
| <p>STARTING WORK, BEGINNING OF THE LESSON</p> | |
| <p>It's time to start now. We can get down to work. Well, how are all today? Who is away(not here, missing) today? What' the matter with ... today?</p> | <p>Начнем работу. Приступим к работе. Как ваши дела? Кто отсутствует сегодня? Что случилось с ...?</p> |
| <p>SETTING GOALS</p> | <p>СООБЩЕНИЕ (КОМПЛЕКСНОЙ) РЕЧЕВОЙ ЗАДАЧИ УРОКА</p> |
| <p>Let's start working. This time we shall... Let's get started. First of all, we shall ... First let's ... Firstly a few words about... To begin with we shall do some drills. Next I would like you to ... For the next thing you should do ... Before we go on to the text I want you to do some exercises.</p> <p>Finally I want you to check your exercises. To finish off with ... For the last thing we are to make up a dialogue. And now a brief look at ... Let's continue with the text on page 5. Let's move on to something different. Let's stop for a while.</p> | <p>Начнем работу. На этот раз мы будем ... А теперь начнем. Прежде всего, мы ... Сначала ... Для начала несколько слов о ... Для начала мы выполним несколько упражнений. Далее я хотел бы, чтобы вы ... Затем вам необходимо ... Прежде, чем мы перейдем к тексту, я хочу, чтобы вы сделали несколько упражнений. Наконец, я хочу, чтобы вы проверили, как вы выполнили упражнения. В завершение ... И, наконец, мы должны составить диалог. А теперь давайте взглянем на ... Давайте продолжим с текстом на с. 5. Давайте перейдем к чему-нибудь другому. Давайте остановимся на минутку.</p> |
| <p>WARMING UP</p> | <p>РЕЧЕВАЯ ЗАРЯДКА</p> |
| <p>Let's (Why don't we) have a warming up now? I want you to correct my statements (answer my questions, use your essential vocabulary, agree or disagree etc.)</p> | <p>Давайте проведем речевую зарядку. Я хочу, чтобы вы исправили мои утверждения (ответили на вопросы, использовали наши новые слова, согласились или возразили мне и т.д.)</p> |

| PRONUNCIATION PRACTICE | ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ |
|--|--|
| <p>We'll (Let's) have some pronunciation practice. I'd like you to have your books opened at... (closed)</p> <p>We are going to learn /review a/new/the sound /s (words? word combinations, rhyme, song, tongue twister, proverb etc/)</p> <p><u>First</u>, listen to me (the speaker ...) and follow (mind) the pronunciation (stress? Intonation ...)? Try to understand (guess) the meaning ...</p> <p><u>Then</u> we're going to translate ...</p> <p><u>To finish</u> you're to pronounce the sounds (read the rhyme, learn the proverb by heart ...)</p> <p><u>Management of students' activity</u></p> <p>Listen to the sounds in the phrase (word) and raise your hand when you hear...</p> <p>Match the corresponding letters and sounds.</p> <p>Match the spelling and the transcription.</p> <p>Listen to the way I say it.</p> <p>Now let's drill on the words with the sounds.</p> <p>Let's say all that.</p> <p>All repeat after me.</p> <p>Ready, let's start.</p> <p>Again after me. Just once more. Try again.</p> <p>Now once more, a bit faster.</p> <p>Say it again two or three times, will you?</p> <p>Work together with your friend (in twos, threes, fours; on your own), by yourselves, independently.</p> <p>Do it like this:</p> <p>Draw out this vowel.</p> <p>You must specially train in pronouncing these sounds.</p> <p>Listen to me saying it.</p> <p>Copy me.</p> <p>Do it this way.</p> <p>Louder, please.</p> <p>Speak up.</p> <p>Say it louder (a bit).</p> <p>Once again, but louder.</p> <p>More clearly.</p> <p>Not so quickly, I can't follow.</p> | <p>Сообщение общей задачи урока и уточнение деталей</p> <p>Установка на решение конкретной задачи (усвоение конкретного содержания) и сообщение последовательности выполнения учебных действий (инструкция, дающая представление о программе действий)</p> <p><u>Управление учебными действиями</u></p> <p>Прослушайте повторяющиеся звуки и поднимите руку, когда услышите.</p> <p>Сведите в пары соответствующие буквы и звуки.</p> <p>Соотнесите написание и транскрипцию.</p> <p>Прослушайте, как я произношу это.</p> <p>Теперь потренируйте слова с этими звуками.</p> <p>Все повторяйте за мной.</p> <p>Готовы? Начали.</p> <p>Снова за мной, еще раз.</p> <p>Теперь еще раз, немного быстрее.</p> <p>Снова произнесите два или три раза.</p> <p>Работайте вместе с соседом (парами, тройками, по четыре), самостоятельно.</p> <p>Делайте вот так:</p> <p>Делайте этот звук долгим</p> <p>Вам следует тренировать произношение этих звуков.</p> <p>Послушайте, как я это скажу.</p> <p>Имитируйте меня.</p> <p>Сделайте так.</p> <p>Громче, пожалуйста.</p> <p>Громче.</p> <p>Скажите (немножечко) громче.</p> <p>Еще раз, но громче.</p> <p>Более четко.</p> <p>Не так быстро, я не понимаю.</p> |

| | |
|--|---|
| The whole sentence, please. Try it again from the very beginning. Sorry? Pardon? The rest of you keep/ be quiet. | Все предложение, пожалуйста. Попробуйте еще раз с самого начала. Извините! Прошу прощения. Остальные помолчите, не шумите. |
| LEARNING A NEW POEM (RHYME, TONGUE TWISTER, SONG) | РАЗУЧАВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ (РИФМОВКИ, СКОРОГОВОРКИ, ПЕСНИ) |
| Let's learn a new poem (rhyme, song, tongue twister) Listen to the poem first and try to understand what you can (the words you know). What words have you heard? What is this poem about? Let's translate it together (I'll translate it for you). Let's practice the sounds ... Repeat after me ... Let's practice the poem line by line (all together, in groups, one by one). | Давайте выучим новое стихотворение (рифмовку, песню, скороговорку) Послушайте сначала стихотворение и попытайтесь понять, что вы можете (слова, которые вы знаете). Какие слова вы услышали? О чем стихотворение? Давайте вместе переведем его (я переведу вам). Давайте произнесем звуки ... Повторяйте за мной ... Давайте произнесем стихотворение по строчкам. |

ОЦЕНИВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

| PRAISE | ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА |
|---|--|
| Good! Well done! Right! Quite right! Fine! (Very nice!) Yes! O.K.! Right you are. That's right! That's it. That's the way. Excellent. Marvelous! Magnificent! Terrific! Fantastic! You've made a very good job of it. That's perfectly correct. Yes, you've got it. | Хорошо! Молодец. Правильно! Совершенно правильно. Прекрасно! Да! Хорошо! Совершенно правильно. Правильно! Вот так! (Вот именно!) Именно так. Отлично! Прекрасно! Чудесно! Поразительно! Чудесно! У тебя (вас) очень хорошо получилось. Абсолютно правильно. Да, попала (а, и) в точку. |
| BLAME | НЕГАТИВНАЯ ОЦЕНКА |
| Wrong. Not very good. Not quite right. It's all wrong. | Неправильно. Не очень хорошо. Не совсем правильно. Все неправильно. |
| GRUMBLING | ВЫРАЖЕНИЕ НЕДОВОЛЬСТВА |
| You can do better than that. Try harder. A bit more effort. I hope you'll do it better next time. | Ты можешь лучше, чем сейчас. Тебе нужно больше стараться, прилагать больше усилий. Надеюсь, что в следующий раз ты сделаешь это лучше. |

| ENCOURAGEMENT | ПОДБАДРИВАНИЕ |
|---|--|
| <p>Try it again. Have another try. Take it easy. There's no need to hurry. Almost right. Not exactly. You've almost got it. Have a go.</p> | <p>Попытайтесь еще раз. Постарайтесь еще раз. Не волнуйся. Не нужно спешить. Почти правильно. Не точно (Не совсем так). У тебя почти получилось. Продолжай в том же духе.</p> |
| ASSESSMENT | ОЦЕНИВАНИЕ |
| <p>Excellent work. Very well done. Satisfactory. Could be better. Needs to show more effort. Disappointing. See me about this. On the whole (all in all, in general, as far as I can judge) your work was impressive, a success, worth praising for... You (Anna...) prepared thoroughly, has succeeded in..., coped with... At the same time you (Anna...) failed to..., missed, didn't pay attention to... To sum up (anyway, in spite of some shortcomings) I enjoyed ... The atmosphere at the lesson was businesslike (enthusiastic, animated, optimistic ...)</p> | <p>Отличная работа. Очень хорошо. Удовлетворительно. Могло бы быть получше. Нужно ещё постараться. Ты меня разочаровываешь. Приходи на консультацию. В целом, ваша работа была впечатляющей, успешной, заслуживающей похвалы. Вы (Анна ...) подготовились тщательно, хорошо справились с ... В то же время вам (Анне...) не удалось, не обратили внимание на ... Подводя итог (как бы то ни было, несмотря на отдельные недочеты), мне понравилось ... Атмосфера на уроке была деловой (живой, обнадеживающей ...)</p> |
| SETTING HOMEWORK. END OF THE LESSON | ДАЧА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ. КОНЕЦ УРОКА |
| <p>For your homework learn (practice ...) There will be a test ... Revise the vocabulary (do ex. ... on page ...). Finish off the ex. ... at home. There's the bell (buzzer). You can put your things and go. There's some time left. Hang on a moment. One more thing before you go.</p> | <p>В качестве домашнего задания выучите (потренируйте...) У нас будет контрольная работа Посторите слова (сделайте упр. ... на стр. ...) Дома закончите упр. ... Звонок. Собирайте вещи и можете идти. У нас осталось время. Задержитесь на минутку. Перед тем, как вы пойдете, нам нужно ...</p> |

POSITIVE LANGUAGE IN THE EFL CLASSROOM

As part of the challenging goal of helping students develop linguistic knowledge and proficiency, EFL teachers juggle many complex *socio-affective* (relating to emotions and relationships with others) tasks:

- . Correcting errors and offering suggestions;
- . Assessing progress and participation;
- . Maintaining classroom discipline and enforcing rules;

- . Guiding student interpersonal relationships during group work, pair work, and whole-class activities;
- . Nurturing students' confidence as they learn new content and skills;
- . Motivating students to progress and develop autonomous learning habits
- . Planning and managing learning experiences for students with diverse learning styles, personalities, maturity levels, and self-regulation abilities

Facing all of these intricate tasks, along with the pressures of time and limited resources, it is no wonder that teachers can become frustrated and exasperated at times. However, even in times of frustration we must work to maintain a positive learning environment and remember that our students' opinions and feelings must be treated with care. Teachers can do this not only by establishing routines and rules, but also with the language, verbal and non-verbal, used to communicate with students.

Teachers' words can have long-lasting effects on learners. Everyone, regardless of age or background, appreciates being spoken to in an encouraging and positive way. This is not to say that teachers should over-praise students – something they will surely notice and view as insincere – but that they should look for ways to reframe (rephrase or restate) negative language they might be tempted to use as positive statements.

Classroom language, even when you are enforcing rules, should encourage students to choose positive behaviors and demonstrate that teachers believe they can make such choices. For example, what difference do you see between the following statements?

- . ***Everyone, stop talking now. Sit down!*** (teacher claps hands and looks angry)
- . ***We'll begin once everyone is seated and quiet.*** (teacher silently waits with a positive expression on her face and looks expectantly at students)

Students who regularly feel insecure, embarrassed, or angered by a teacher's communication style aren't learning effectively.

IDEAS: USING POSITIVE LANGUAGE IN THE CLASSROOM

1. Look for ways to reframe statements and words to focus on the positive:

| Negative – deficiency focus | Positive – constructive focus |
|--|---|
| problem | challenge |
| impatient | excited, enthusiastic, eager |
| You're working too slowly. Hurry up. | Everyone is working carefully and being thorough, but we only have 5 minutes left to finish. |
| Michael, on't be late again! You'll be in big trouble. | Michael, be on time, please. What happens if you are late more than three times? [prompt the student to supply the consequence] |
| Muriel, stop interrupting John. | Muriel, please look at our classroom rules chart. Do we listen quietly while others are speaking? |
| No, that is wrong. The answer is ____. | Hmm...that is a tough one! Let's look at this example together. [Guide the student(s) through the challenge with prompts to see if they can arrive at the correct answer] |

2. When giving correction or praise, try to focus on specific behaviors or examples.

No: *Everyone, calm down...behave.*

Yes: *Everyone, please return to your seats, sit quietly, and put your pencils and pens down.*

No: *Jenny, I don't like the way you are behaving.*

Yes: *Jenny, thank you for waiting for your turn to speak. You are being very patient.*

No: *There is too much talking going on. Pay attention.*

Yes: *We'll continue when all mouths are quiet and everyone is ready to listen to Sara.*

3. Body language and tone of voice: Project positivity with relaxed, open body language. Use a calm, warm, and professional tone of voice that is age-appropriate for our students. Speak in an authentic way even if you slow your speech rate down a bit for lower levels.

• **Body language varies from culture to culture. Examples below reflect negative and positive American body language.**

No: scowling and frowning, rolling your eyes to be dismissive, throwing your hands up in the air to show frustration, crossing your arms over your chest or tapping your foot to indicate impatience, shaking a pointed finger at someone while correcting them.

Yes: smiling, maintaining a calm and neutral face while enforcing rules, relaxing your arms and shoulders, nodding to indicate agreement or encouragement

• **Never use “baby talk,” “sugary” language, or a condescending tone.**

No: *Oh, sweetie, you are doing such a super, great, wonderful job.*

Yes: *Carlos, good job - you used five new vocabulary words in your homework assignment.*

• **Don't be sarcastic. It is not funny and it hurts students' feelings.**

No: *Marta, what part of “Stop talking” did you not understand?*

Yes: *Marta, it is time to listen now.*

4. Lower levels: EFL teachers must adjust the language used with students based on their current proficiency level. However, simple, directive language doesn't equate to being short-tempered or rude. For classroom management purposes, students at these levels may be able to best understand shorter, imperative statements, but teachers can convey the information with a warm tone and supporting gestures. Using a positive tone and positive body language is especially important with these learners who may be extra self-conscious about making mistakes and not understanding what their teacher wants.

Комплексная схема наблюдения, анализа и самоанализа урока иностранного языка

1. Определите практические цели урока. Какое место они занимают. Как они соотносятся с результатами обучения (предметными, метапредметными, личностными).

2. Какие задачи решались на уроке. Как они соотносятся с целями. Реализованы ли задачи урока. Обоснуйте свое мнение.

3. К какому типу можно отнести данный урок (урок формирования навыков, совершенствования навыков и развития речевого умения).

4. Проанализируйте структуру и логику (фрагмента) урока. Определите длительность каждого этапа и аргументируйте необходимость такой соразмерности этапов урока. Как осуществляется переход от этапа к этапу, от задачи к задаче.

5. Как реализованы на уроке основные принципы обучения: устная основа или устное опережение, коммуникативный подход, ситуативно-тематический подход; принципы наглядности, сознательности, индивидуального и дифференцированного подхода в обучении.

6. Как учитель активизирует познавательную деятельность учащихся, в процессе решения коммуникативно-познавательных задач, соблюдается ли логика решения задачи..

7. Как осуществляется приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка.

8. Какие учебно-познавательные и компенсаторные умения учащихся развиваются на уроке.

9. Какие упражнения (языковые, условно-речевые и речевые) для формирования и совершенствования навыков и развития речевых умений применялись на уроке. Оцените

их с точки зрения целесообразности, эффективности и адекватности поставленным задачам, коммуникативной направленности и ситуативности.

10. Проанализируйте используемые учителем содержательные и смысловые опоры, обоснуйте их целесообразность в данном классе, исходя из поставленных задач урока и условий решения задач урока (ступени обучения, уровень языковой подготовки, общий уровень развития, сложность речевых задач).

11. Оцените эффективность использованных средств наглядности и ТСО (целесообразность, адекватность задачам урока, технология использования).

12. Оцените виды, формы и приемы контроля знаний, речевых навыков и умений, использованных учителем.

13. Проанализируйте методику работы с ошибками учащихся, способы их исправления.

14. Оцените уровень языковой подготовки учащихся в соответствии с требованиями программы для данного класса. Определите пробелы и недоработки в языковой подготовке учащихся и то, как учитель их исправляет в ходе урока.

15. Оцените деятельность учителя как речевого партнера. Какие педагогические средства используются для создания атмосферы педагогического сотрудничества и благоприятного психологического климата на уроке, языковой атмосферы.

ПОРТФОЛИО

Модуль «Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке»

Портфолио – конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских и творческих заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.

Портфолио – это целенаправленный сбор работ студента, которые показывают его старания при выполнении работ, прогресс и достижения по одной или нескольким разделам или темам. Ключевыми моментами при этом являются:

- Участие студента в выборе содержания отбираемого материала.
- Продуманные критерии отбора материала.
- Продуманные критерии оценки.
- Доказательства рефлексии/ аналитического и творческого мышления учащихся.

Портфолио включает в себя подборку творческих работ, предусмотренных рабочей программой курса. Представленные работы, с одной стороны, демонстрируют трудоемкость затраченных на самостоятельную работу усилий, а с другой, отражают развитие креативной направленности личности студента, его личностное отношение к будущей профессии. Составление портфолио позволяет осуществить мониторинг успешности овладения студентами умениями, навыками и компетенциями по дисциплине. Ведение портфолио может:

- улучшить процесс оценивания, показывая наглядно сильные или слабые стороны студента;
- поддерживать курс на достижение учебных целей;
- отражать изменение и рост в ходе обучения;
- способствовать рефлексии/ аналитическому и творческому мышлению студента;
- дать студентам возможность самооценивания.

Этапы наполнения портфолио

Этап 1: Организация и планирование – это начальный этап наполнения портфолио, на котором преподаватель совместно со студентами решает, каким должен быть портфолио и какие работы должны в него войти. Отвечая на основные вопросы в начале процесса, студенты могут полностью понять цель подборки работ и материалов для портфолио и его значение (как средства мониторинга и оценивания своего прогресса). При этом необходимо ответить на следующие вопросы:

- Когда и как я планирую отбирать материалы и т.д., чтобы отразить то, чему я обучаюсь по данной дисциплине?
- Как я планирую организовать и представить материалы, которые я собрал?
- Как планируется наполнение, содержание и хранение портфолио?

Этап 2: Сбор – это процесс, который включает в себя накопление значимых работ и тех работ, которые отражают учебные цели и достижения обучающихся. Решение о содержании портфолио, основанное на задачах и целях, которые были специально для этого определены, принимаются на этом этапе. Подборка работ и материалов должна быть основана на различных факторах, которые включают:

- содержание конкретной темы;
- процесс обучения;
- специальные проекты, темы и/или разделы.

Все материалы, отобранные для портфолио, должны ясно отражать критерии и стандарты оценивания.

Этап 3: Рефлексия – по возможности необходимы свидетельства/доказательства рефлексии (аналитического мышления) студентов по процессу обучения и мониторинга своего понимания основных знаний и навыков. Рефлексия может принимать форму записи идей, дневников размышления и другие формы анализа выполнения заданий и мыслительных процессов, которые учащиеся использовали для решения той или иной задачи в определенный период времени. Кроме того, должны быть также включены рефлексии преподавателя и других экспертов о конечном продукте и процессе, представленных в портфолио обучающихся.

Оценивание портфолио

Портфолио представляет возможность применить метод оценивания обучения студентов, отличный от традиционного. Оценка достижений с помощью портфолио дает возможность преподавателю и студентам наблюдать за учебным процессом в более широком контексте: прогнозируя риски, развивая творческое мышление и обучая тому, как оценивать свои достижения.

Для того чтобы имело место осмысленное оценивание, необходимо применять разнообразные стратегии оценивания прогресса студента. Критерии оценки портфолио должны включать следующее:

- осмысленность (включает рефлексия и наличие творческого мышления);
- рост и развитие в соответствии с ключевыми целями и индикаторами учебного плана;
- понимание и применение основных процессов;
- соответствие работ, представленных в портфолио, оговоренным требованиям;
- разнообразие записей (например, использование разнообразных форм, которые демонстрируют достижение учащимися запланированных стандартов).

В течение периода изучения дисциплины студенты и преподаватель в тесном сотрудничестве определяют важные и существенные работы, которые необходимо включить в портфолио. Кроме того, они могут совместно разработать систему баллов и отметок, с помощью которых будут оценены работы в портфолио. Рубрики, правила и баллы могут быть разработаны и для каждого раздела портфолио. И, конечно же, должны быть включены знаки (отметки, баллы) для суммативного оценивания работ. В процессе сумматив-

ного оценивания портфолио необходимо вовлечь студента, преподавателя, если возможно, группу экспертов для тщательного анализа всех разделов портфолио и процесса принятия решений при выборе и оценивании работ.

Весовой коэффициент портфолио среди всех компонентов оценивания Модуля «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам» портфолио составляет 50%, максимальный балл равен «5». Данный балл вычисляется путем нахождения общего арифметического суммы всех баллов, полученных за каждое выполненное задание. В свою очередь оценка каждого задания определяется в соответствии с критериями той рубрики, с помощью которой оценивается конкретное задание. Название рубрики указано в схеме «Содержание портфолио».

Самооценка задания осуществляется также на основе рубрики, в примечании указываются сильные и слабые стороны работы, которые, по мнению автора, необходимо выделить. Окончательная оценка работы производится преподавателем по результатам его презентации во время промежуточного контроля.

Содержание портфолио

| № п/п | Содержание задания | Само оценка в баллах | Примечания (краткая рефлексия) | Оценка |
|-------|---|----------------------|--------------------------------|--------|
| 1. | Интеллект-карта «Обучение фонетическому аспекту речевой деятельности» | | | |
| 2. | Анализ вводного фонетического курса УМК «Forward», 2 класс. | | | |
| 3. | Кейс 1. «Обучение фонетике» | | | |
| 4. | План-конспект фрагмента урока «Обучение фонетике» | | | |
| 5. | Таблица программных требований в области фонетике, лексики, грамматике | | | |
| 6. | Интеллект-карта «Обучение лексическому аспекту речевой деятельности» | | | |
| 7. | Кейс 2. «Обучение лексике» | | | |
| 8. | Лексически направленные упражнения (6 упр.) | | | |
| 9. | Методический анализ системы работы над лексическим материалом УМК «Forward» 3 класс, Unit 12. | | | |
| 10. | План-конспект урока «Обучение лексике» | | | |
| 11. | Интеллект-карта «Обучение грамматической стороне речевой деятельности» | | | |

| № п/п | Содержание задания | Само оценка в баллах | Примечания (краткая рефлексия) | Оценка |
|-------|---|----------------------|--------------------------------|--------|
| 12. | Упражнения по обучению грамматике (6 упр.) и креативные приемы работы над грамматикой (3) | | | |
| 13. | Анализ системы работы по формированию грамматического навыка употребления Present Continuous Tense (УМК «Forward», 3 класс) | | | |
| 14. | Кейс 3. «Обучение грамматике» | | | |
| 15. | План-конспект фрагмента урока «Обучение грамматике» | | | |

Критерии оценки творческого задания и его презентации»

| Критерии Показатели | «5» Очень креативно | «4» Креативно | «3» Ординарно | «2» Имитативно |
|----------------------------|---|--|--|--|
| Адекватность | Идея выражена достаточно полно, отражает всю творческую стратегию автора. Стратегия отвечает степени сложности поставленной задачи | Идея выражена достаточно полно, но не всегда отражает творческую стратегию автора. | Идея выражена не достаточно полно, и в целом слабо отражает творческую стратегию автора. | Идея не отражает стратегию автора. Сама стратегия не прослеживается |
| Оригинальность | Представленной стратегии нет среди уже известных в данной категории | Представленная стратегия является новой для самого автора, но не новой в известной категории | Представленная стратегия является общеизвестной, заимствованной из др. источников с некоторыми изменениями | Представленная стратегия является имитацией общеизвестной стратегии |
| Комбинирование идей | Идеи скомбинированы оригинальным образом, предлагаемый путь решения задачи вызывает удивление, приводит к созданию новых способов решения задач | Идеи скомбинированы оригинальным образом, предлагаемый путь приводит к созданию новых способов решения задач | Идеи скомбинированы из уже известных путем заимствования идей из других источников | Идеи переформулированы или полностью скопированы или взяты из известных источников |
| Сообщение нового | Созданный продукт интересен, обладает новизной и полезностью для решения неизвестных задач | Созданный продукт интересен, полезен, обладает новизной для решения известных задач | Созданный продукт служит решению поставленной задачи | Созданный продукт не может служить поставленной задаче |

| Критерии Показатели | «5» Очень креативно | «4» Креативно | «3» Ординарно | «2» Имитативно |
|----------------------------|---|--|---|--|
| Привлекательность | Идея обращает на себя внимание целевой аудитории. Вызывает удивление, радость и готовность принять ее безоговорочно | Идея обращает на себя внимание целевой аудитории. Вызывает удивление и готовность принять ее при условии пояснений | Идея воспринимается целевой аудиторией как уже известная, не вызывает удивления | Идея воспринимается целевой аудиторией как абсолютная копия уже известных вариантов |
| Выразительность | Суть изложения идеи предельно ясна. Воспринимается легко, вопросов не возникает, идея принимается полностью | Суть изложения идеи ясна. Воспринимается легко, однако возникают отдельные вопросы, но идея принимается полностью | Суть изложения идеи воспринимается только при наличии подробных ответов на возникающие вопросы. В целом идея принимается. | Трудно понять суть идеи, на вопросы не поступает ясных ответов. Идея подвергается сомнению как не совсем ясная |

Список использованной литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 427 с.
2. Английский язык: 3 класс: пособие для учителя [М.В.Вербицкая, О.С. Миндрул, Т.А. Крюкова и др.]; под ред. проф. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 264 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – 3-е издание, испр. и доп. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2004. – 256 с.
4. Аттестация учителей иностранных языков образовательных учреждений: методические рекомендации. – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96с.
5. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований // Бабанский Ю.К. Избр. пед. труды. – М., 1989.
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. язык» – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
7. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М.Борытко, А.В.Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
8. Быкова Н.И., Пospelова М.Д., Дули Д., Эванс В. Английский в фокусе (“Spotlight”). 2 класс Книга для учителя/[Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.prosv.ru/Attachment.aspx?Id=31747>.
9. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
11. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс). – Владимир, 1990. – 140 с.
12. Дзюина Е.В. Поурочные разработки по английскому языку. 2 класс. – 2-е изд., перераб. – М.: ВАКО, 2014. – 256 с.
13. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. – М.: Просвещение, 1998. – 320 с.
14. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
15. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н.Щукина. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2008. – 312 с.
16. Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности/В.А.Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
17. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
18. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С.Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.
19. Колокольникова З.У., Метросенко С.В., Петрова Т.И. Технологии активного обучения в профессиональном образовании: учебное пособие. – Федеральное агентство по образованию, Сибирский федеральный университет, Лесосибирский педагогический институт. – Красноярск, 2007. – 150 с. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/359/u_course.pdf.

20. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. Пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
21. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
22. Кравченко Т.К. Методические рекомендации по формированию коммуникативно-обучающих умений на занятиях по практике речи у студентов 1 курса факультетов иностранных языков. – Уссурийск: издательство Уссурийского педагогического института, 1994. – 34 с.
23. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
24. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 440 с.
25. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В.М. Филатова)/ Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.
26. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс: [учеб. пособие] / Отв. ред. А.Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: МОСКВА: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
27. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
28. Методика работы над практическим курсом английского языка: Метод. пособие / Аракин В.Д., Кириллова В.П., Соколова М.А. и др.; Под ред. В.Д. Аракина. – М.: Высш. шк., 1984. – 263 с.
29. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
30. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: «Стелла», 1996. – 144 с.
31. Мухина С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов н/Д, 2004.
32. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: Дис. ... соиск. ученой степени доктора пед. наук. Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык). – Москва, 2014. – 427 с. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://cdo.mpgu.edu/wp-content/uploads/2014/11/DISSERTATSIYA-NIKITENKO-DLYA-DISSERTATIONNOGO-SOVEDA-10-DEKABRYA-ITOGOVIY-VARIANT-.pdf>.
33. Никитенко З.Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе: Автореф. ... докт. пед. наук. Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения. – Нижний Новгород, 2011. – 45с.).
34. Никитенко З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе. Лекция 2 [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://eng.1september.ru/article.php?ID=200901908>.
35. Общая психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Составление К.Ф.Седова. – М.: Лабиринт, 2004 – 320 с.
36. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка/ Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с.
37. Основная школа. Программа по иностранному языку [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>.

38. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
39. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования // Синтез традиций и новаторства в методике изучения иностранных языков. Материалы межвузовской научной конференции. – 2004. В 2-х частях. Часть 1. – Владимир: ВГПУ, 2004. – С. 63–72.
40. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского слова или Есть ли у методики будущее? – СПб.: МИРС, 2008. – 60 с.
41. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.school-russia.prosv.ru%2FAttachment.aspx%3FId%3D8719&name=Attachment.aspx%3FId%3D8719&lang=ru&c=587f3c6ad6a6>.
42. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
43. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: Учеб. пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян, А.Ф. Будько, И.В. Чепик. – Изд. 2-е, стер. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 288 с.
44. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык. Пояснительная записка. [Электронный ресурс] URL:<http://window.edu.ru/resource/178/37178/files/04-o.pdf> (Дата обращения 20.05.2016).
45. Примерные программы по ИЯ для НШ (начальной школы), ОШ (основной школы) и СШ (старшей школы). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>.
46. Программно-методические материалы. Иностранные языки для общеобразовательных учебных заведений. Начальная школа. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001. -160 с.
47. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Соврем. слово», 2006. – 928 с.
48. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранного языка в средней школе. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
49. Сальниковка Т.П. Педагогические технологии: Учебное пособие / Авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
50. Скрипникова Т.И. Подготовка к активной педагогической практике по второму иностранному (немецкому) языку: Методические рекомендации. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985. – 61 с.
51. Скрипникова Т.И. Подготовка к исследовательской деятельности студентов языкового вуза на основе креативного подхода: Учеб. пособие для студ. язык. вузов / Т.И. Скрипникова. – Уссурийск, Изд-во УГПИ, 2010. – 106 с.
52. Скрипникова Т.И. УИРС. Методы исследования: критический анализ литературных источников/Методическая разработка по спецкурсу для студентов факультета иностранных языков педвуза. – Уссурийск, Изд-во Уссурийского гос. пед. института, 2002. – 52 с.
53. Скрипникова Т.И. УИРС. Методы исследования: научно-фиксируемое наблюдение, анкетирование, тестирование/Методическая разработка по спецкурсу для студентов факультета иностранных языков педвуза. – Уссурийск, Изд-во Уссурийского гос. пед. института, 2002. – 47 с.
54. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е.Н.Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
55. Сомова С.В. Личность учителя иностранного языка// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.; [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20192> (Дата обращения: 03.05.2016).

56. Средства обучения иностранным языкам. Учебно-методический комплект [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://bspu.ru/course/21713/9101>.
57. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
58. Федеральный образовательный стандарт начального, основного, среднего общего образования [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>.
59. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. II. Метапредметные результаты освоения образовательной программы начального общего образования. 2009 [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>.
60. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
61. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – 2-е изд-е, дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
62. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. Фак. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
63. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
64. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
65. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
66. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
67. Positive Language in the EFL Classroom//[Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://d3c333hcgivew3.cloudfront.net/ cefe04e9e973c3f0cc40b77abe805e0c topic 4 ->.